



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

MAÍRA GUIMARÃES RIBEIRO

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A AVALIAÇÃO DOS(AS) DISCENTES E
DOCENTES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DAS ETNIAS
PITAGUARY, TAPEBA, KANINDÉ DE ARATUBA, JENIPAPO-KANINDÉ E ANACÉ
(LII PITAKAJÁ) ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA

2024

MAÍRA GUIMARÃES RIBEIRO

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A AVALIAÇÃO DOS(AS) DISCENTES E
DOCENTES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DAS ETNIAS
PITAGUARY, TAPEBA, KANINDÉ DE ARATUBA, JENIPAPO-KANINDÉ E ANACÉ (LII
PITAKAJÁ) ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Políticas Públicas e Gestão da
Educação Superior da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre. Área de concentração:
Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de
Sá.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R37t Ribeiro, Maíra Guimarães.

A trajetória profissional e a avaliação dos(as) discentes e docentes da Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII PITAKAJÁ) acerca da formação de professores(as) indígenas na Universidade Federal do Ceará / Maíra Guimarães Ribeiro. – 2024. 187 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá.

1. Licenciatura Intercultural Indígena. 2. professores(as) indígenas. 3. docentes formadores. 4. avaliação institucional. I. Título.

CDD 378

MAÍRA GUIMARÃES RIBEIRO

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E A AVALIAÇÃO DOS(AS) DISCENTES E
DOCENTES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DAS ETNIAS
PITAGUARY, TAPEBA, KANINDÉ DE ARATUBA, JENIPAPO-KANINDÉ E ANACÉ (LII
PITAKAJÁ) ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Políticas Públicas e Gestão da
Educação Superior da Universidade Federal do
Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre. Área de concentração:
Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de
Sá.

Aprovada em 27/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Adriana Castro Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Igor Monteiro Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

A meus amados pais, Rosa Maria Ribeiro Silva
e Raimundo Guimarães Ribeiro (In
memoriam).

À minhas queridas irmãs, Mônica Guimarães
Ribeiro e Raquel Guimarães Ribeiro.

A meus pets pela imensa alegria proporcionada.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá, pela orientação prestada.

Aos professores participantes das Bancas Examinadoras, Prof.^a Dra. Adriana Castro Araújo, Prof. Dr. Martinho Tota Filho Rocha de Araújo e Prof. Dr. Igor Monteiro Silva, pelo tempo disponibilizado, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos docentes e discentes, pelo tempo concedido nas entrevistas e atenção disponibilizada.

Aos colegas da turma de mestrado e à coordenação do POLEDUC.

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de conhecer a percepção dos(as) discentes e docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé-LII PITAKAJÁ (segunda turma) do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores(as) Indígenas para atuarem nestas escolas, tanto no Brasil, e em especial no Ceará, assim como conhecer a percepção deles acerca desta política afirmativa na UFC e o desenvolvimento do seu processo formativo a partir da diferenciação, especificidade, interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo, assim como as políticas de acesso e permanência, formação continuada e programas especiais relacionados à elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos para as escolas indígenas. Esta pesquisa tem como referência principal a Resolução N.º1, de 07/01/2015 do Conselho Nacional de Educação a qual institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio*. Esta pesquisa caracteriza-se como: qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental, um estudo de caso, e realizada por meio de entrevista (cinco docentes e dois discentes). Conclui-se que a UFC vem enfrentando o desafio que envolve a complexidade de se ofertar uma Licenciatura Intercultural Indígena, e que tanto ela quanto as equipes envolvidas estão comprometidos com a qualidade da formação de professores indígenas. Necessita que este curso seja institucionalizado, inclusão de mais conhecimentos, saberes e bibliografias indígenas, assim como docentes formadores indígenas, para aprimorar a interculturalidade, como também mais recursos para as atividades letivas, ampliar as políticas de acesso e permanência para os estudantes, e o desenvolvimento de programas de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas indígenas.

Palavras-Chave: Licenciatura Intercultural Indígena; professores(as) indígenas; docentes formadores; avaliação institucional.

ABSTRACT

This research aims to understand the perception of students and teachers of the Indigenous Intercultural Degree Course of the Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé and Anacé-LII PITAKAJÁ Ethnicities (second class) of the Humanities Center of the Federal University of Ceará on public policies related to Indigenous School Education and the Training of Indigenous Teachers to work in these schools, both in Brazil, and especially in Ceará, as well as knowing their perception about this affirmative policy at UFC and the development of its training process based on differentiation, specificity, interculturality, bilingualism/multilingualism and communitarianism, as well as access and permanence policies, continued training and special programs related to the development of didactic/paradidactic and pedagogical materials for indigenous schools. This research has as its main reference Resolution N.º 1, of 01/07/2015 of the National Education Council, which establishes the National Curricular Guidelines for the Training of Indigenous Teachers in Higher Education and Secondary Education courses. This research is characterized as: qualitative, descriptive, bibliographic and documentary, a case study, and carried out through interviews (five teachers and two students). It is concluded that UFC has been facing the challenge that involves the complexity of offering an Indigenous Intercultural Degree, and that both it and the teams involved are committed to the quality of training for indigenous teachers. It is necessary for this course to be institutionalized, including more indigenous knowledge and bibliographies, as well as indigenous teacher trainers, to improve interculturality, as well as more resources for teaching activities, expand access and permanence policies for students, and the development of programs for creating teaching and pedagogical materials for indigenous schools.

Keywords: Indigenous Intercultural Degree; indigenous teachers; teacher trainers; institutional assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Os saberes dos professores	81
Quadro 2- O campo profissional expandido inspirado em Freidson (1986).....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior no Brasil voltados especificamente à população indígena	93
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADELCO	Associação para Desenvolvimento Local Co-Produzido
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
Capema	Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEnPE	Centro de Excelência em Políticas Educacionais
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONSUNI	Conselho Universitário
EIDEIA	Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica
COPICE Ceará	Coordenação das Organizações dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESPLAR	Centro de Pesquisa e Assessoria
FEPOINCE	Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará
Fies	Fundo de Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LII PITAKAJÁ Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé

MEC Ministério da Educação

MISI-PITAKAJÁ Ministério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé

OIT Organização Internacional do Trabalho

ONU Organização das Nações Unidas

OPRINCE Organização dos Professores Indígenas do Ceará

PAC Programa de Aceleração do Crescimento

PBP Programa Bolsa Permanência

PDU Programa Diversidade na Universidade

PNE Plano Nacional de Educação

PROLIND Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Intercultural Indígena

PROPAG Programa de Articulação entre Graduação e Pós-Graduação

Prouni Programa Universidade para Todos

PSIE Programa Saberes Indígenas na Escola

Reuni Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RU Restaurante Universitário

Secadi Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

Seduc Secretaria de Educação

SESU Secretaria de Educação Superior

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU Sistema de Seleção Unificada

SPI Serviço de Proteção aos Índios

TEE Território Etnoeducacional

UFC Universidade Federal do Ceará

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unilab Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA	19
1.1 Problema e Objetivos	22
1.2 Classificação da pesquisa	24
1.3 Seleção da amostra	27
1.4 Instrumento de coleta de dados	28
1.5 Operacionalização dos resultados	29
2 MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS	30
3 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DAS ETNIAS PITAGUARY, TAPEBA, KANINDÉ DE ARATUBA, JENIPAPO-KANINDÉ E ANACÉ (LII PITAKAJÁ)	40
3.1 Interculturalidade	45
3.2 Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)	50
4 POLÍTICAS AFIRMATIVAS	53
4.1 Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND)	72
5 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	80
6 PROFESSORES INDÍGENAS	90
6.1 Educação Escolar Indígena	99
6.2 Línguas Indígenas	107
6.3 Territórios Indígenas	113
7 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	119
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	130
9 CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	181
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES	183
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES	185

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.934, de 20/12/1996), além de outros normativos legais, garantem aos povos indígenas o reconhecimento dos direitos educacionais diferenciados, específicos, interculturais, bilíngues/multilíngues e comunitários tanto na educação escolar quanto no ensino superior, respeitando suas culturas, organização social, processos próprios de ensino e aprendizagem, e cosmovisões.

O ano de 2023 foi importante para os povos indígenas do Brasil, podemos citar: a criação do Ministério dos Povos Indígenas e suas respectivas secretarias estaduais; a demarcação de algumas terras indígenas no país e a rejeição do marco temporal; a divulgação dos dados do Censo 2022, divulgados no dia 07/08/2023, o qual mostrou que no Brasil há 1,7 milhão de indígenas, número 88,8% maior que o registrado no Censo 2010 (896.917 indígenas), como também houve um aumento no número de Terras Indígenas, passando de 505 para 573 entre 2010 e 2022; a elaboração da constituição brasileira traduzida para o Nheengatu; a posse de Ailton Krenak como o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras; o tema da redação do ENEM 2022 ser sobre os povos tradicionais “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”; a realização do primeiro concurso público para professores indígenas no Ceará etc.

A formação de professores indígenas faz parte da política pública de Educação Escolar Indígena em que se pretende uma educação intercultural por meio da dialética entre conhecimentos universais com os tradicionais dos povos indígenas. Dessa forma, para que se construa uma educação escolar indígena de qualidade e que cumpra o seu propósito comunitário, faz-se necessário, além de ouvir as respectivas comunidades indígenas e promover a participação destes grupos em todas as questões relacionadas à eles, que estas escolas sejam gerenciadas e ministradas por indígenas de sua própria comunidade, pois estes professores são os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto pedagógico destas instituições assim como são os principais elaboradores de materiais didáticos e pedagógicos. Sendo assim, para que esta proposta se cumpra é necessário a colaboração entre os entes federal, estadual e municipal, assim como o apoio e suporte das instituições de ensino superior na promoção do acesso e permanência desses estudantes, assim como nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação continuada relacionada à eles e suas principais demandas.

O principal programa de formação de professores indígenas é o PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas), tendo como principal órgão responsável pelas ações afirmativas direcionadas à minorias étnicas a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada em 2004 pelo Ministério da Educação. Além do PROLIND podemos citar como um dos seus programas o Programa Bolsa Permanência e a Ação Saberes Indígenas na Escola. As políticas de educação superior indígenas incluem desde a reserva de vaga nas universidades por meio da Lei de Cotas e Vestibulares Específicos, como processos seletivos diferenciados como os que ocorre nas Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Nas Licenciaturas Interculturais Indígenas é necessário que seja utilizado no processo de formação de seus professores metodologias de ensino-aprendizagem que busquem tanto a interculturalidade por meio da diversidade de saberes, mas que primordialmente estejam interrelacionados às formas tradicionais desses povos na transmissão de conhecimento com base em sua cultura, autonomia e modos de vida, além do que suas respectivas comunidades devem participar deste processo de formação. Para que as Escolas Indígenas possam exercer sua função social é essencial que seus professores tenham uma educação superior de qualidade para que possam realizar tanto o ensino, como a gestão e a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos específicos, além de uma reflexão crítica acerca das suas demandas e direitos, e a adequação dos conhecimentos adquiridos à sua realidade. Estas licenciaturas devem estar embasadas numa práxis pedagógica que respeite as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos, devem ir ao encontro das expectativas dos povos indígenas, por meio de um diálogo entre culturas.

O projeto político pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena deve considerar em sua estrutura curricular temas relacionados à educação escolar indígena, línguas indígenas, territorialidade, conhecimentos e métodos próprios de transmissão desses saberes. Sendo assim, a universidade que se propõe à formação de professores indígenas para atuarem em suas respectivas comunidades deve estar preparada para atender esta demanda de educação superior alinhada aos dispositivos legais referentes à questão, como, por exemplo, na realização de pesquisas e elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, formação continuada etc., colaborando assim com a consolidação do direito dos povos indígenas à uma Educação Escolar Indígena de qualidade pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo

e da interculturalidade por meio da formação inicial e continuada de seus professores. Para isso, é necessário a participação dos professores indígenas em formação no desenvolvimento destas licenciaturas interculturais, sendo assim, seus formadores também devem ser indígenas ou docentes ligados ao movimento indígena, ou com experiência relacionadas a esses povos para que se realize tanto uma “educação para indígena” (em que conhecimentos e metodologias de ensino de culturas diferentes são transmitidos aos indígenas), como também uma “educação indígena” (em que cada etnia transmite sua cultura, conhecimentos, metodologias de ensino etc. por meio da afirmação de uma identidade étnica). Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processo, de forma que potencialize a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais. Os professores indígenas participam da formulação curricular e são incentivados a refletir sobre seu processo de formação, juntamente com docentes formadores, coordenação etc., os quais devem atentar para as demandas políticas das comunidades e ter experiência com o ensino e a formação de professores em situação de diversidade cultural, estando habilitados ou em processo de habilitação para refletir e realizar propostas pedagógicas e curriculares específicas contextualizadas nas diversas situações em que se encontram as escolas indígenas e os programas de formação de seus professores.

A avaliação é uma importante ferramenta na formação e na melhoria das relações de ensino-aprendizagem, deve estar integrada ao processo de construção curricular a qual deve ser debatida e analisada por professores, docentes formadores e outros atores sociais relacionados à formação. As etapas e situações de formação permitem o redirecionamento da atuação dos órgãos responsáveis por sua oferta, assim como possibilita que os(as) docentes formadores(as) sejam avaliados no intuito de se aprimorar a qualidade dos cursos direcionados aos professores indígenas. Deve-se fazer uma reflexão crítica sobre a motivação para aprender e ensinar em situações interculturais e bilíngues/multilíngues, o domínio da área de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade linguística e cultural, além de formação continuada em contexto de educação indígena (cursos, seminários, oficinas etc.), capacidade de seleção de materiais didáticos e pedagógicos para a variedade de situações que se apresentam nos cursos, assim como a criação de propostas inovadoras dentro da proposta político-pedagógica dos cursos e demais situações de formação, o incentivo às pesquisas e aos estudos dos conhecimentos relevantes para as comunidades indígenas.

A UFC tem duas Licenciaturas Interculturais Indígenas (a LII PITAKAJÁ e a KUABA) as quais são temporárias e consideradas projetos especiais, não apresentam corpo docente permanente e os recursos para o seu funcionamento depende de repasses periódicos do Ministério da Educação. Com os recursos do Novo PAC implementado pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o atual reitor da UFC, Custódio Almeida, informou em entrevista à um jornal local de grande circulação no Estado, que se pretende criar um curso regular de Licenciatura Intercultural Indígena com estrutura física e corpo docente próprio, devido a importância desta política pública para a formação de professores indígenas no Estado e pela demanda do movimento indígena cearense. O Ceará tem os seguintes Povos Indígenas: Tremembé, Tapuya-Kariri, Anacé, Kariri-Quixelô, Gavião, Cariri, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Karão, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tubiba-Tapuya, Tupinambá, Quixará-Tapuia, Warao, Paiacu.

Sempre tive interesse em pesquisar sobre minorias étnicas, conhecer suas culturas, cosmovisões e modos de bem viver, além do meu interesse sobre a temática indígena está relacionado à nostalgia de criança quando eu e minha família íamos nadar no açude Santo Antônio do Pitaguary, dos indígenas Pitaguary, residente em Maracanaú por quase toda a minha vida, sempre ouvíamos falar deste povo e sua luta pelos seus territórios tradicionais. Com relação à LII PITAKAJÁ, me preocupo com sua fragilidade por ser um curso temporário e dependente de recursos repassados pelo MEC, sendo uma política pública importante pode ficar à mercê de governos, então faz-se necessário que se torne uma política de estado e institucionalizado na UFC.

Esta pesquisa pretende conhecer a percepção dos(as) professores(as) e dos(as) discentes da LII PITAKAJÁ acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores Indígenas no Brasil, e em especial no Ceará, e como eles avaliam à UFC neste suporte e no processo formativo. Tem como base a Resolução N.º 01, de 07 de janeiro de 2015 a qual institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio*. É uma pesquisa qualitativa, descritiva, bibliográfica e documental, e a realização de entrevista foi o meio para a coleta de dados. Pretende contribuir para as políticas de educação indígena escolar e universitária, com as ações afirmativas de acesso e permanência da UFC e com o desenvolvimento de programas específicos e diferenciados que atendam as demandas dos povos

indígenas do Ceará com relação à educação indígena, da escola ao ensino superior, da formação inicial à continuada.

Sendo assim, esta pesquisa tem como tema “Formação de professores(as) indígenas na UFC”, pretende responder o seguinte problema “Qual a percepção que os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ têm acerca da UFC com relação à formação de professores(as) indígenas?”. Com a proposta de criação de um curso regular de Licenciatura Intercultural Indígena na UFC, gostaria de saber como este público avalia o curso temporário LII PITAKAJÁ após 14 anos de existência, o que pode contribuir para a concretização deste projeto futuro.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos: Metodologia, Movimentos Sociais Indígenas, Interculturalidade, Políticas Afirmativas, Saberes Docentes e Formação de Professores, Professores Indígenas, Avaliação Institucional.

O primeiro capítulo, Metodologia, tem como referência Antônio Carlos Gil e Laurence Bardin, esta última referente ao método de Análise de Conteúdo.

O segundo capítulo, Movimentos Sociais Indígenas, tem como referência teorias de Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni, no que se refere à importância dos professores indígenas como protagonistas na construção do conhecimento. Luís Donisete Benzi Grupioni, no que se refere à importância do movimento indígena nas conquistas relacionadas à educação para a autonomia dos povos indígenas. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal, sobre as práticas educativas em áreas indígenas que devem ser definidas pelos indígenas, respeitando seus processos educativos e por uma educação tanto escolar como universitária diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

O terceiro capítulo, Interculturalidade, tem como referência dois professores indígenas: Gersem dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) e Rita Gomes do Nascimento (Rita Potiguara). Gersem, trata sobre a importância da dialética entre diferentes culturas para o desenvolvimento da interculturalidade. Rita, trata sobre a necessidade das instituições de ensino superior ressignificar suas normas, teorias e práticas em função das socio diversidades, reconhecendo e respeitando o direito à diferença.

O quarto capítulo, Políticas Afirmativas, tem como referência Susana Grillo Guimarães, Rita Gomes do Nascimento, Vera Maria Candau, Kleber Gesteira Matos e Nietta Lindenberg Monte. Susana, aborda que políticas públicas em educação para indígenas demanda articulação entre os entes federal, estadual e municipal, a partir dos territórios etnoeducacionais

das comunidades indígenas, sendo necessário ouvir suas demandas e com a participação ativa em políticas relacionadas à eles e suas questões. Rita, trata sobre as políticas de acesso e permanência de indígenas nas IES. Vera, aborda o multiculturalismo e a educação intercultural ou interativa por meio da hibridização cultural. Kleber e Nietta, sobre o que deve ser considerado nas políticas públicas para a formação de professores indígenas.

O quinto capítulo, Saberes Docentes e Formação de Professores, tem como referência Paulo Freire, Maurice Tardif, Maurice Tardif e Claude Lessard. Paulo Freire, trata sobre a educação libertadora em que o sujeito é o produtor do conhecimento, sobre o saber democrático em que a participação livre e crítica do educando constitui uma prática educativa eficaz e efetiva e que por meio de uma educação dialogal e ativa se chega à uma reflexão crítica, além disso trata sobre a importância da relação teoria/prática. Maurice, aborda os diferentes tipos de saberes docentes. Maurice e Claude, afirmam que um professor mediador é aquele que interliga aluno e conhecimento.

O sexto capítulo, Professores Indígenas, tem como referência Aracy Lopes da Silva, Luís Donisete Benzi Grupioni, Gersem Baniwa, Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira. Aracy, trata sobre a pesquisa acadêmica e sobre os processos próprios de aprendizagem. Luís, trata sobre a importância de se formar professores indígenas para atuarem como docentes e gestores das escolas indígenas. Gersem, afirma que nas Licenciaturas Interculturais Indígenas deve haver a conexão entre educação básica e educação superior e que o êxito do percurso escolar do aluno indígena é alcançado por meio de recursos humanos, produção de material didático e fortalecimento dos sistemas de ensino. Manuela, aborda as origens das línguas indígenas e sua importância para a valorização das culturas destes povos. João, trata sobre a territorialização e sua importância para a preservação da cultura dos povos indígenas.

O sétimo capítulo, Avaliação Institucional, tem como referência José Dias Sobrinho o qual defini o que é avaliação e seus dez diferentes tipos (Global, Integradora, Participativa e Negociada, Operatória e Estruturante, Contextualizada, Formativa, Permanente, Legítima, Voluntária, Adaptada a cada instituição).

1 METODOLOGIA

Primeiramente, considero importante descrever como foi o percurso para a realização desta pesquisa. Após, narrarei minha perspectiva pessoal, profissional, acadêmica e cidadã para a concretização deste estudo.

A minha ideia inicial para a realização desta pesquisa tinha como público-alvo os egressos do curso, pois com eles eu entenderia melhor como foi o seu processo formativo, as dificuldades, o percurso acadêmico etc., mas ao entrar em contato com a coordenação do LII PITAKAJÁ solicitando o e-mail deste público fui informada que não tinham esses dados o que me surpreendeu, pois como servidora de uma coordenação de curso da UFC tenho acesso à esses dados facilmente pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), então entrei em contato com a Pró - Reitoria de Graduação para que eles pudessem me disponibilizar estes e-mails, mas fui informada que não poderiam oferecer dados pessoais de alunos, isso frustrou meus planos iniciais, mas tive que seguir adiante, desta forma falei com meu orientador que sugeriu que focássemos nos docentes do curso, assim o fiz. A minha qualificação ocorreu em novembro de 2023 e os membros da banca sugeriram que eu entrevistasse alguns alunos para conhecer também a perspectiva deles, então entrei novamente em contato com a coordenação do curso que prontamente me enviou a lista de e-mail dos alunos. Achei que eu conseguiria entrevistar mais pessoas, em especial os alunos, mas apenas dois se disponibilizaram (o que agradeço imensamente), lamento esta pouca adesão em um assunto tão importante para a categoria. Considero que eu poderia ter entrevistado membros da coordenação do curso, como os Assistentes de Integração, e representantes de organizações indígenas, principalmente a Organização dos Professores Indígenas do Estado do Ceará (OPRINCE), isto teria enriquecido ainda mais a pesquisa. Mas apesar disso, considero esta pesquisa muito importante para entender as conquistas e o que ainda precisa ser realizado para aperfeiçoar o processo formativo dos(as) professores(as) indígenas em consonância com as políticas públicas de educação escolar indígena do estado do Ceará, este estudo pode ser considerado um referencial para novas turmas do curso e para uma futura institucionalização de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFC.

A minha perspectiva pessoal para a realização desta pesquisa deve-se ao meu interesse em estudar temas relacionados à minorias étnicas, conhecer suas culturas, seus saberes, cosmovisões, maneiras de transmissão de conhecimentos etc., não tenho ascendência

indígena, mas morando na cidade de Maracanaú desde que nasci sempre ouvi falar dos indígenas Pitaguary, suas lutas pelos seus territórios tradicionais, a Festa da Mangueira, seus seres encantados como a Caipora, inclusive quando criança eu e minha família costumávamos ir nadar no açude Santo Antônio do Pitaguary, o que nos trouxe muitas lembranças boas. Com relação à LII PITAKAJÁ, me preocupo com sua fragilidade por ser um curso temporário e dependente de recursos repassados pelo MEC, sendo uma política pública importante pode ficar à mercê de governos, então faz-se necessário que se torne uma política de estado e que seja institucionalizado na UFC.

A minha perspectiva profissional, como servidora da UFC, para a realização desta pesquisa deve-se ao fato de que este curso completará 14 anos de existência em 2024, está em sua segunda turma, já demonstrou ser uma política afirmativa muito importante para a formação de professore(as) indígenas e para as escolas indígenas do estado do Ceará, mas ainda é considerado um projeto temporário, sem corpo docente permanente e dependente de recursos repassados pelo MEC. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, o estado conta com 39 escolas indígenas estaduais, 4 escolas das redes municipais de ensino de Maracanaú e Caucaia e uma creche localizada em Itapipoca, distribuídas em 16 municípios: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, Quiterianópolis, São Benedito e Tamboril. Neste sentido, há demanda para a formação de professores indígenas, então faz-se necessário que esta política seja continuada e que a UFC institucionalize esse curso para que ele possa ter mais recursos para ampliar o acesso e a permanência destes estudantes, para a disponibilização de mais bolsas acadêmicas e de assistência estudantis, para a realização de projetos de elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos em parceria com o estado e municípios, e com a inclusão de docentes formadores indígenas neste curso, neste sentido, a reserva de cotas nas pós-graduações da UFC proporcionam a formação continuada destes discentes.

Como perspectiva acadêmica, considero que esta pesquisa contribuirá com a temática acerca das políticas educacionais indígenas tanto escolar como universitária, com as ações afirmativas de acesso e permanência da UFC para este público, e com o desenvolvimento de programas específicos e diferenciados que atendam as demandas dos povos indígenas do Ceará com relação à área educacional, à formação de professores(as) indígenas, e com relação à interculturalidade neste processo formativo. Poderá também ser um referencial acerca de

programas de Licenciatura Intercultural Indígena, de modo geral, e para a UFC no que diz respeito à oferta de novas turmas e para a implementação de um futuro curso regular nesta instituição.

A educação indígena é um direito conquistado pelos povos indígenas e está reconhecida e garantida em normativos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respeitando-se e valorizando-se seu protagonismo, sua cultura, seus saberes tradicionais, línguas, modos de vida, metodologias de ensino-aprendizagem etc., desejam uma educação intercultural em que possam ter acesso à conhecimentos acadêmico-científicos universais interrelacionados com seus conhecimentos tradicionais, realizando uma reflexão crítica a partir de seu ponto de vista e buscando a dialética entre diferentes culturas. Neste sentido, as escolas indígenas, caracterizadas como diferenciadas, específicas, interculturais, bilíngues, passam a ser locais fundamentais para este exercício e para a perpetuação de suas culturas e identidades étnicas para as próximas gerações. Desta forma, faz-se necessário que estas escolas estejam localizadas em seus territórios tradicionais e que sejam ministradas e geridas por professores(as) indígenas pertencentes à suas respectivas comunidades, pois eles conjuntamente com o seu povo são os responsáveis por desenvolverem os projetos pedagógicos destas escolas em sintonia com suas demandas e especificidades, além de serem os profissionais mais adequados para a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos para elas, desta forma, programas de pesquisas são primordiais para este propósito. Para que de fato haja uma educação de qualidade intercultural em que a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas sejam fortalecidas, e que não exista mais uma educação assimilacionista como foi no tempo do Brasil colônia em que suas culturas e saberes foram suprimidos e obrigados a negar sua identidade, é preciso que seus saberes, conhecimentos e modos de ensino-aprendizagem sejam reconhecidos e inseridos tanto nas escolas como nas universidades, além do que nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena deve ter docentes formadores indígenas em seu quadro docente, pois isto permitirá a efetivação desta interculturalidade. É necessário também uma maior colaboração entre os entes federal, estadual e municipais para o desenvolvimento de políticas e programas específicos que atendam às demandas e realidades de cada comunidade, como também no auxílio com a infraestrutura, a logística etc. Como perspectiva cidadã, esta pesquisa tem o intuito de ajudar no fortalecimento das políticas públicas de formação de professores(as) indígenas, incluindo a ampliação de programas de acesso e permanência, na melhoria da qualidade intercultural deste processo

formativo, assim como na integração entre a educação básica e a educação superior como, por exemplo, no desenvolvimento de programas de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos e com a aproximação da universidade com as comunidades indígenas do estado do Ceará.

Para Marconi e Lakatos (2005), a metodologia é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo com conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador.

1.1 Problema e objetivos

A formação de professores indígenas faz parte da política pública de Educação Escolar Indígena em que se pretende uma educação intercultural por meio da dialética entre conhecimentos universais com os tradicionais dos povos indígenas. Dessa forma, para que se construa uma educação escolar indígena de qualidade e que cumpra o seu propósito comunitário, faz-se necessário, além de ouvir as respectivas comunidades indígenas e promover a participação destes grupos em todas as questões relacionadas à eles, que estas escolas sejam gerenciadas e ministradas por indígenas de sua própria comunidade, pois estes professores são os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto pedagógico destas instituições assim como são os principais elaboradores de materiais didáticos e pedagógicos. Sendo assim, para que esta proposta se cumpra é necessário a colaboração entre os entes federal, estadual e municipal, assim como o apoio e suporte das instituições de ensino superior na promoção do acesso e permanência desses estudantes, assim como nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação continuada relacionada à eles e suas principais demandas.

A LII PITAKAJÁ é financiada com recursos do PROLIND (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas), os quais são repassados pelo MEC, por se tratar de um curso temporário o seu financiamento não é contínuo, além disso não possui corpo docente permanente, sendo seus docentes formadores convidados de outros departamentos da UFC e de outras IES. Neste sentido, programas importantes voltados a este grupo como o Programa Bolsa Permanência e a Ação Saberes Indígenas na Escola também ficam dependentes destes recursos. Nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, a interculturalidade é a base central do processo de ensino-aprendizagem, mesclando

conhecimentos acadêmicos-científicos universais com os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas.

A LII PITAKAJÁ está na segunda turma a qual teve início em 2017, a primeira foi ofertada em 2010. Em 2024 este curso completa 14 anos de existência, mesmo temporário mostra a demanda por esta formação pelos povos indígenas do Ceará e a importância que a UFC demonstra com esta política afirmativa. O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva implementou o Novo PAC, o atual reitor da UFC, Custódio Almeida, informou em entrevista à um jornal local de grande circulação no Estado, que com os recursos deste programa pretende-se criar um curso regular de Licenciatura Intercultural Indígena com estrutura física e corpo docente próprio. Desta forma, esta pesquisa pretende conhecer a percepção dos(as) discentes e docentes desta Licenciatura acerca de como esta política pública está sendo desenvolvida na UFC, para que se possa contribuir com a concretização deste projeto futuro.

Neste sentido, esta pesquisa pretende responder ao seguinte problema: Qual a percepção que os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ têm acerca da UFC com relação à formação de professores(as) indígenas?

Tem como objetivo geral “Conhecer a percepção dos(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores(as) Indígenas no Brasil, e em especial no Ceará, e como eles(as) avaliam à UFC neste suporte e no processo formativo”. Tem três objetivos específicos:

- Descrever como os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ avaliam a Educação Escolar Indígena no Brasil e no Ceará;
- Identificar como os(as) discentes e docentes avaliam a formação de professores(as) indígenas no Brasil e no Ceará;
- Mostrar a percepção que os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ tem acerca desta política afirmativa na UFC e o processo formativo prestado.

Desta forma, esta pesquisa pretende contribuir para as políticas de educação indígena escolar e universitária, com as ações afirmativas de acesso e permanência da UFC e com o desenvolvimento de programas específicos e diferenciados que atendam as demandas dos povos indígenas do Ceará com relação à educação indígena, da escola ao ensino superior, da formação inicial à continuada.

De acordo com Gil (2022), para a formulação do problema de pesquisa é necessário fazer os seguintes questionamentos: o tema é de interesse do pesquisador?; o problema

apresenta relevância teórica e prática?; a qualificação do pesquisador é adequada para seu tratamento?; existe material bibliográfico suficiente e disponível para seu equacionamento e solução?; o problema foi formulado de maneira clara, precisa e objetiva?; o pesquisador dispõe de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa? Para que o pesquisador possa constatar se dispõe realmente de um problema, sugere-se que este seja colocado sob a forma de pergunta.

1.2 Classificação da pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa, pois não utiliza dados quantitativos ou estatísticos, mas se baseia apenas em conteúdos textuais, tanto bibliográficos e documentais como por meio da análise das entrevistas dos(as) pesquisados(as).

Segundo Gil (2022), as pesquisas podem ser classificadas segundo os métodos empregados para a obtenção dos dados, a partir disso se poderá avaliar a qualidade dos resultados empregados, bem como os procedimentos para sua análise e interpretação. Desta forma, por sua natureza a pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa. A pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social.

Os ambientes em que ocorre a pesquisa são muito diversificados. Também são muito diversos os métodos e técnicas utilizados para coleta e análise dos dados. Além disso, há diferentes enfoques adotados em sua análise e interpretação. Assim, torna-se interessante classificar as pesquisas segundo o delineamento adotado, já que este possibilita considerar todos esses elementos (Gil, 2022, p. 43).

Esta pesquisa é descritiva, pois pretende-se analisar como os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ avaliam as políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores(as) Indígenas no Brasil, e em especial no Ceará, e como eles(as) avaliam à UFC neste suporte e no processo formativo. Não se pretende fazer juízo de valor a respeito, apenas relatar como este público percebe estas políticas públicas educacionais.

De acordo com Gil (2022), as pesquisas são classificadas segundo seus propósitos ou objetivos mais gerais e podem ser exploratórias, descritivas e explicativas. A pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de determinada população ou

fenômeno, pode ser elaborada também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis e determinar também a natureza desta relação.

Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas desse tipo são as que se propõem a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas nesse grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade (Gil, 2022, p. 41).

Esta pesquisa caracteriza-se como: bibliográfica, documental e um estudo de caso. Bibliográfica pois utilizou-se livros, tanto impresso quanto digitais, dos principais autores que tratam sobre Movimentos Sociais Indígenas, Interculturalidade, Políticas Afirmativas, Saberes Docentes e Formação de Professores, Professores Indígenas, Avaliação Institucional. Como pode ser observado na introdução desta pesquisa.

Conforme Gil (2022), podem ser identificados muitos delineamentos para a realização de uma pesquisa, que expressa tanto a ideia de modelo quanto a de plano por meio do planejamento. Leva-se em consideração o ambiente de pesquisa, a abordagem teórica e as técnicas de coleta e análise de dados. Define os seguintes delineamentos de pesquisa: bibliográfica; documental; experimental; ensaio clínico; estudo caso-controle; estudo de coorte; levantamento de campo (survey); estudo de caso; narrativa; etnográfica; fenomenológica; teoria fundamentada nos dados (grounded theory); pesquisa-ação; participante; de métodos mistos. A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado e pode incluir uma ampla variedade de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Mas também pode-se utilizar materiais em formatos digitais como os disponibilizados na internet.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem tem, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Pode ocorrer que os dados disponibilizados em fontes escritas tenham sido coletados ou processados de forma inadequada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou

contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente (Gil, 2022, p. 44).

Esta pesquisa é documental, pois utiliza-se de leis, normativos e comunicações oficiais. Entre os documentos utilizados estão: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996); Lei n.º 10.861, de 14/04/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES; Resolução CNE/CP n.º 01, de 07/01/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; Portaria MEC n.º 1062, de 26/08/2008 (Convoca a primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena) e a Portaria MEC n.º 421, de 09/05/2014 (Convoca a segunda Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena); Projeto Pedagógico do Curso de LII PITAKAJÁ; Plano Nacional de Educação-2014 a 2024 (Lei n.º 13.005, de 25/06/2014)).

A pesquisa documental apresenta semelhanças com a pesquisa bibliográfica, pois em ambas se utiliza dados já existentes, sendo a principal diferença a natureza das fontes. Na documental utiliza-se documentos elaborados com finalidades diversas, tais como leis, normativos e comunicações oficiais. Desta forma, recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, enquanto a bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados.

A modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas estão se tornando cada vez mais frequentes os documentos eletrônicos, disponíveis sob os mais diversos formatos. O conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. Assim, para um arqueólogo, um fragmento de cerâmica pode ser reconhecido como um importante documento para o estudo da cultura de povos antigos. Incrições em paredes, por sua vez, podem ser consideradas como documentos em pesquisas no campo da comunicação social. Dentre os mais utilizados nas pesquisas, estão: 1) documentos institucionais, mantidos em arquivos de empresas, órgãos públicos e outras organizações; 2) documentos pessoais, como cartas e diários; 3) material elaborado para fins de divulgação, como folders, catálogos e convites; 4) documentos jurídicos, como certidões, escrituras, testamentos e inventários; 5) documentos iconográficos, como fotografias, quadros e imagens; e 6) registros estatísticos (Gil, 2022, p. 44).

Esta pesquisa é considerada um estudo de caso, pois na UFC há duas licenciaturas interculturais, a LII PITAKAJÁ e a KUABA. Decidi escolher pesquisar sobre aquela por ser a mais antiga em funcionamento.

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais, consiste no estudo aprofundado de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Tem como objetivo proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (Gil, 2022).

é reconhecido como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos [...] nas ciências sociais a distinção entre o fenômeno e seu contexto representa uma das grandes dificuldades com que se deparam os pesquisadores; o que, muitas vezes, chega a impedir o tratamento de determinados problemas mediante procedimentos caracterizados por alto nível de estruturação, como os experimentos e os levantamentos. Daí, então, a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2022, p. 49).

1.3 Seleção da amostra

A escolha dos(as) docentes foi realizada por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFC, que tenham ministrado disciplina na LII PITAKAJÁ durante os semestres de 2017.1 a 2023.1. Neste sentido, foram contatados dezessete professores, por e-mail, durante o período de 26/12/2022 a 23/11/2023. Cinco se disponibilizaram à realização da entrevista, que foi realizada no intervalo de 05/01/2023 a 28/11/2023, três pelo *google meet* e dois pessoalmente no Centro de Humanidades da UFC. A entrevista consta com doze questões estruturadas, mas conforme a dinâmica da entrevista pôde-se fazer outras perguntas relacionadas.

A escolha dos(as) discentes foi realizada conforme a lista de e-mails de alunos ativos do curso, disponibilizada pela coordenação do LII PITAKAJÁ. Foram contatados 40

alunos(as) durante o período de 04/12/2023 a 09/01/2024, dois(duas) discentes se disponibilizaram à realização da entrevista, que foi realizada no intervalo de 10/01/2024 a 18/01/2024, por meio do aplicativo *WhatsApp*. A entrevista consta com dez questões estruturadas.

De acordo com Gil (2022), o método adotado na realização da pesquisa deve levar em consideração algumas informações cuja apresentação é imprescindível, como:

- 1) tipo de pesquisa (experimental, levantamento, estudo de caso etc.);
- 2) população e amostra (extensão da população, processo de extração da amostra etc.);
- 3) coleta de dados (descrição das técnicas, tais como questionários, entrevistas, observação etc.);
- 4) análise dos dados (testes de hipóteses, correlação, análise de regressão etc.) (Gil, 2022, p. 174).

1.4 Instrumento de coleta de dados

O instrumento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, ou seja, há um roteiro de perguntas que foram realizadas, mas conforme a dinâmica pôde-se fazer outras perguntas relacionadas ao tema de pesquisa.

A entrevista com os(as) docentes consta com doze perguntas e com os(as) discentes consta dez perguntas. Com ambos os públicos, as perguntas foram acerca de como percebem as políticas públicas de Educação Escolar Indígena e de Formação de Professores(as) Indígenas no Brasil, e em especial no Ceará, e como eles(as) avaliam à UFC neste suporte e no processo formativo.

De acordo com Gil (2022), na maioria dos estudos de caso a coleta de dados é feita mediante entrevistas, observação e análise de documentos, embora muitas outras técnicas possam ser utilizadas. A entrevista requer a tomada de vários cuidados em sua condução:

- a) Definição da modalidade de entrevista, que pode ser: aberta (com questões e sequência predeterminadas, mas com ampla liberdade para responder), guiada (com formulação e sequência definidas no curso da entrevista), por pautas (orientadas por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso) ou informal (que se confunde com a simples conversação).
- b) Quantidade de entrevistas. As entrevistas devem ser em número suficiente para que se manifestem todos os atores relevantes. Mesmo que a pesquisa se refira a um caso único, como uma empresa, este pode envolver múltiplas unidades de análise, como os seus departamentos, por exemplo, exigindo, portanto, maior quantidade de entrevistados.
- c) Seleção dos informantes. Devem ser selecionadas pessoas que estejam articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou organização. Em uma empresa, por

exemplo, pode ser importante selecionar, além dos dirigentes, empregados, clientes, fornecedores etc.
d) Negociação da entrevista. Como as pessoas, de modo geral, não têm uma razão pessoal forte para fornecer as respostas desejadas, recomenda-se estabelecer tipo de contrato em que são esclarecidos os objetivos da entrevista e definidos os papéis das duas partes (Gil, 2022, p.121).

1.5 Operacionalização dos resultados

De acordo com Gil (2022), a codificação dos dados consiste em atribuir uma designação aos conceitos relevantes que são encontrados nos textos dos documentos, na transcrição das entrevistas e nos registros de observações. Por meio dessa codificação é que os dados podem ser categorizados, comparados e ganhar significado ao longo do processo analítico “Essas categorias são conceitos que expressam padrões que emergem dos dados e são utilizadas com o propósito de agrupá-los de acordo com a similitude que apresentam” (Gil, 2022, p. 121).

Neste sentido, os resultados da pesquisa foram realizados em três partes, primeiro se analisou as similitudes e divergências das respostas dos(as) docentes, após a dos(as) discentes e por último comparou-se as respostas dos dois públicos em conjunto.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS

Os movimentos e as organizações sociais indígenas, em parceria com instituições indigenistas, sociedade civil e demais órgãos progressistas, foram fundamentais para a conquista de políticas públicas relacionadas aos povos indígenas. Com relação à educação foi assegurado, principalmente por meio da Constituição Federal de 05/10/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394, de 20/12/1996), que os indígenas pudessem exercer suas próprias metodologias de ensino-aprendizagem, suas culturas, línguas, rituais etc. em escolas diferenciadas, específicas, interculturais, bilíngues/multilíngues, em suas próprias comunidades e territórios tradicionais. Para que este projeto fosse concretizado era fundamental que estas escolas fossem administradas por indígenas e que seus professores também fossem indígenas pertencentes à seu povo, para que se pudesse ensinar conhecimentos universais, mas também que houvesse a transmissão dos seus próprios saberes e a valorização de suas autonomias, autodeterminações e identidades étnicas. Desse modo, surgiu a necessidade de formação superior para indígenas, como nas licenciaturas interculturais, também específicas e diferenciadas, para que eles pudessem ser capacitados tanto academicamente quanto politicamente, e com isso também passariam a ser protagonistas no desenvolvimento de conhecimentos a partir de sua perspectiva como minoria étnica no Brasil.

No final os anos 80, principalmente após a promulgação da nova Constituição brasileira, surgiram diferentes organizações e associações indígenas. Conquistando espaços na mídia, local e nacional, estas organizações possibilitaram o surgimento de novos líderes e novas oportunidades de alianças, assumindo a interlocução na discussão e no encaminhamento de reivindicações, junto à órgãos do governo e outros movimentos sociais (Silva; Grupioni, 2004, p. 142).

De acordo com Cunha (1992), o chamado Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi o primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder. Sua criação deveu-se ao fato de que havia muitos povos indígenas diferenciados no Brasil, mas não havia uma política de identificação destes, desta forma, a figura do etnólogo foi importante para os estudos de histórias indígenas específicas. Apesar da atuação do SPI com relação à educação indígena estivesse mais voltada em integrá-los à sociedade nacional por meio de uma visão eurocêntrica e negar suas identidades étnicas, este órgão deu início à *política indigenista brasileira*. Sua

atuação durou de 1910 à 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) criada por meio da Lei n.º 5.371, de 05/12/1967.

A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) é o órgão coordenador e o principal executor da política indigenista no Brasil, criada durante a ditadura militar em 1967, teve sua atuação regulada pela criação do Estatuto do Índio (Lei N.º 6.001, de 19/12/1973). Nesse período, esteve mais ligada à garantia dos interesses do governo brasileiro do que à proteção dos direitos e integridade dos indígenas. Apesar disso, sua criação, assim como a do Estatuto, possibilitou ao Estado garantir mais direitos às populações originárias por todo o Brasil (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2023).

As mobilizações acerca dos direitos dos povos originários começam a partir da década de 1970. Organizações, com visões progressistas, da Igreja Católica e da Academia iniciaram uma intensa campanha em favor dos direitos destes povos para que sua cultura e modos de vida diferenciados fossem respeitados e valorizados. Esses setores levaram essas demandas ao Congresso Nacional e tiveram apoio de várias entidades da sociedade civil e da comunidade internacional. Em 1972, por exemplo, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão importante no apoio pelos direitos à diversidade cultural, aos territórios tradicionais, à formação técnica e política das lideranças indígenas. O Cimi promoveu diversos encontros e assembleias locais, regionais e nacionais com povos e comunidades indígenas, onde estes puderam se conhecer e compartilhar experiências de vida e reivindicações comuns. A partir desses encontros surgiu a ideia de se criar organizações indígenas com atribuições formais e distribuição de responsabilidades para que pudessem estar mais preparadas na defesa de suas causas, como educação, saúde e território, exemplo disso é a criação em 2005 da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

De acordo com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2023), o Instituto Socioambiental (ISA), criado em 22/04/1994 como uma organização não governamental brasileira, é importante na defesa dos povos indígenas pois realiza ações junto às populações tradicionais, como extrativistas e quilombolas, visando proteger os territórios que ocupam e fortalecer suas culturas e saberes tradicionais. Atua em quatro estados brasileiros de abrangência da Amazônia Legal e no Vale do Ribeira no estado de São Paulo, com uma equipe multidisciplinar de colaboradores, monitora as ameaças sobre as Terras Indígenas e Unidades de Conservação em todo o país e trabalha em consonância com lideranças indígenas

e comunidades ribeirinhas e extrativistas. Também elabora planos e soluções inovadoras no enfrentamento dos desafios para a preservação da integridade desses territórios, da diversidade socioambiental e cultural, e da segurança alimentar desses povos e comunidades. Tornou-se referência nacional e internacional na formulação de políticas públicas para a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) já declarava, em 1953, a importância do uso da língua materna na educação escolar e iniciava uma série de reorientações nos paradigmas e fundamentos políticos e técnicos que ajudaram a reformular discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedades indígenas. No início da década de 1980, a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da Comissão dos Direitos Humanos, recomendou aos Estados-membros o reconhecimento das línguas indígenas; a promoção, publicação e conservação de materiais didáticos em línguas indígenas; a garantia de acesso aos meios de comunicação, para divulgar valores culturais, tradições e instituições de povos indígenas; o uso das línguas indígenas nas atividades de Estado, nos meios de comunicação e aparatos de justiça; o oferecimento da educação bilíngue ao menos durante o ciclo primário; a formação de professores bilíngues e materiais didático-pedagógicos necessários à formação de professores não-indígenas. Em 1991, a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de número 169 abordou a proteção e a integração progressiva das populações indígenas nas respectivas comunidades nacionais (Silva; Ferreira, 2001b).

Ainda segundo a UNESCO, o patrimônio cultural de um povo integra sua identidade e diversidade cultural, cuja abrangência inclui os conceitos de patrimônio material (ou tangível) e imaterial (ou intangível), este último refere-se à todas as manifestações de expressão que fazem parte do universo cultural de um povo e comunidade indígena como cantos e danças, as formas próprias de educação, as pinturas corporais, as técnicas artesanais herdadas dos ancestrais, inclusive a arte plumária, a qual traz significado e beleza aos rituais, a espiritualidade, os conhecimentos tradicionais, a relação de espiritualidade com os territórios tradicionais e tudo mais que integra as formas culturais de viver e de ver o mundo (Jófej-Kaingang, 2006).

As organizações indígenas no Brasil, conforme a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2023), surgiram a partir da década de 1980 e tiveram origem nas mais de 50 assembleias realizadas por povos originários, entre 1974 e 1984, em diferentes estados da federação. A primeira delas, em 1974, foi realizada em Diamantino no estado de Mato Grosso

e a última em Rio Branco no estado do Acre, em 1984. Nelas, os representantes de diferentes povos indígenas pautavam temas relacionados à: direitos territoriais, saúde, educação, devastação de recursos naturais, projetos de desenvolvimento e agrícolas, autodeterminação e organização indígena, além de questões relacionadas à FUNAI, que desde sua criação era dirigida por militares os quais não atuavam na defesa dos direitos dos povos originários. Essas assembleias fortaleceram o movimento indígena, o desenvolvimento de uma política indigenista divergente da oficial e o surgimento de lideranças indígenas que passam a dialogar com os representantes da sociedade nacional, dentre eles: Ailton Krenak (povo Krenak (MG)), Alvaro Tukano (povo Tukano (AM)), Davi Kopenawa (povo Yanomami (AM e RR)), Francisco Piyãko (povo Ashaninka (AC)), Jacir de Souza Makuxi (povo Makuxi (RR)), Marçal de Souza Tupã-Y (povo Guarani-nhandeva (MS)), Marcos Terena (povo Terena (MS, MT e SP)), Marcos Verón (povo Guarani-Kaiowá (MS)), Mario Juruna (povo Xavante (MT)), Raoni Metuktire (povo Kayapó (MT e PA)), Rosalino Gomes de Oliveira (povo Xakriabá (MG)) e Xicão Xukuru (povo Xukuru (PE)).

O líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer *índios em movimento*. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. Mas as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolva os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais (Luciano, 2006. p. 59).

Ainda de acordo com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2023), a aliança étnica dos povos indígenas resultou na criação de várias organizações regionais e nacionais, algumas atuantes até hoje na defesa dos direitos dos povos originários: União das Nações Indígenas (UNI) em 1980; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) em 1987; Conselho Indígena de Roraima (CIR) em 1987; Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) em 1989; União Nacional Indigenista (UNI-TEFÉ) em 1989; Conselho Geral da Tribo Sataré-Mawé (CGTSM) em 1990; Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB) em 1992; Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) em 1995; Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão em 2003; Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) em 2005.

Na década de 1980, o movimento indígena no Ceará foi inicialmente composto pelos povos Tapeba e Tremembé, com o apoio da Arquidiocese de Fortaleza. Buscava-se o reconhecimento de seus diferenciais étnicos e culturais, e a demarcação de seus territórios pela sociedade vigente. Nas décadas subsequentes, as organizações políticas internas, os mecanismos de luta, a construção da autoimagem, as abordagens da mídia e a relação com diversos agentes governamentais e não governamentais se intensificaram e se modificaram. Suas principais reivindicações estavam relacionadas à demarcação territorial, o acesso à educação e o acesso à educação diferenciada. Políticas públicas relacionadas à educação e à saúde avançaram em detrimento das questões territoriais (Tófoli, 2011).

A formação de professores indígenas deve ter como princípio à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas como categorial central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares, considerando-se a relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, desta forma, os cursos de licenciaturas interculturais necessitam transmitir conhecimentos acerca de gestão territorial etc., para que os povos indígenas possam desenvolver estratégias para a continuidade de suas comunidades e territórios tradicionais, contribuindo para a valorização de sua cultura e projetos de bem-viver. Para a promoção da qualidade e das especificidades destas formações, elas devem ser realizadas em espaços e tempos diversificados, observando-se, dentre outros aspectos, o ritual dos povos e comunidades indígenas.

De acordo Palitot (2022), o *toré* pode ser descrito como uma dinâmica cultural específica do movimento indígena no Nordeste, composto pela interação de múltiplas correntes culturais de práticas e significados, sendo considerado um ritual político que tem por finalidade comunicar a diferença entre indígenas e não-indígenas. Tem como seu domínio fundamental de realização o espaço público e interativo, embora não deva ser considerado apenas uma dramatização da diferença étnica, mas sim uma prática de comunicação e interação com a alteridade, conduzidas a partir de modelos performáticos.

No Ceará, dentre outras organizações, há a Federação dos Povos e Organizações Indígenas (FEPOINCE) e a Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE). A FEPOINCE foi criada em dezembro de 2017, em substituição à COPICE (Coordenação dos Povos Indígenas do Ceará), desempenha um importante papel de articulação, busca de defesa jurídica, gerência de iniciativas em defesa dos povos indígenas do Ceará e enfrentamento às violações, realiza diversas ações com seus parceiros e rede de apoio. É uma organização

indígena que possui articulação com pessoas, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e universidades que apoiam a luta dos povos indígenas no Estado, na defesa dos seus direitos.

A questão da educação está na agenda do movimento indígena contemporâneo, presente em todas as assembléias e reuniões, vista como um tema central para a conquista da autonomia indígena. Nesse novo cenário, associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas (Grupioni, 2006, p.46).

Dois dos parceiros do movimento indígena no Ceará são a ADELCO e a ESPLAR. A ADELCO é uma Associação para Desenvolvimento Local Co-produzido, fundada em 2001, é uma entidade sem fins lucrativos, localizada em Fortaleza, no estado do Ceará. Desenvolve parceria com a União Europeia e o Movimento Indígena por meio do projeto intitulado *Centro de Documentação Indígena*. Em seu site pode-se pesquisar por documentos, legislações, mapas e pesquisas relacionadas às histórias, conquistas e desafios dos povos indígenas no Ceará. Já a ESPLAR é um Centro de Pesquisa e Assessoria, uma organização não governamental sem fins lucrativos fundada em 1974 no município de Fortaleza. Atua diretamente em municípios do semiárido cearense, desenvolvendo atividades para a agroecologia e agricultura familiar, apoia os movimentos sociais na construção de um projeto de desenvolvimento solidário, ecologicamente sustentável e resiliente às mudanças climáticas, com foco na agricultura familiar de base agroecológica, na perspectiva da igualdade de gênero, raça, etnia e geração.

A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, estabeleceu o processo de redemocratização do Brasil e representa a maior conquista dos direitos dos povos indígenas, entre eles, sua emancipação jurídica, a obrigatoriedade da demarcação de terras e o direito à preservação de seus saberes e modos de viver. Como principal conquista reconheceu-se o *Direito à Diferença* o qual garante aos povos indígenas o direito à suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, saberes e conhecimentos, passando a ser considerados sujeitos coletivos de direitos permanentes, integrados à sociedade brasileira.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).

Além do direito à diferença, a Constituição também estabeleceu os *Direitos Originários* relacionados às terras tradicionalmente ocupadas, reafirmando assim que a ocupação delas é anterior à própria formação do Estado. A Constituição também assegurou aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem, por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada, garantindo sua autonomia e especificidade.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Segundo Silva e Ferreira (2001b), as populações indígenas solicitam que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que suas concepções de educação, processo de socialização e estratégias de ação sejam as bases dos processos educativos. Para a definição de políticas públicas e legislação por uma educação diferenciada, foi prestada assessoria ao governo tanto por indígenas quanto por não indígenas ligados à este movimento, dessa forma, o Estado atendeu às demandas por direitos educacionais, linguísticos e culturais das populações indígenas e promoveu articulação com entidades da sociedade civil ligadas ao indigenismo. A questão da *educação diferenciada* envolve a definição de currículos e práticas pedagógicas e devem ser efetivamente adequadas aos objetivos e especificidades de cada população, tanto nas escolas quanto nos projetos e cursos de formação de professores indígenas.

A participação indígena na construção de políticas públicas diferencia-se de outros grupos sociais à medida que é representativa de coletividades com especificidades que as distinguem da sociedade nacional, desta forma, uma das reivindicações do movimento indígena foi atendida com a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista por meio do Decreto N.º 11.509, de 28/04/2023.

Como resultado da luta do movimento indígena, além de cursos específicos destinados aos indígenas, como as licenciaturas interculturais, também foram criados institutos e faculdades, sendo que para garantir o protagonismo e a autonomia destas instituições é primordial que sejam conduzidas por indígenas, acadêmica e administrativamente, em parceria com o Estado e demais organizações. Nascimento (2022), elenca alguns exemplos de institutos e faculdades indígenas: Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a

Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás (UFG).

A presença indígena na educação superior, seja em cursos específicos ou não, faz parte de um novo processo de mudança política e acadêmica no Brasil com influência positiva nas dinâmicas sociopolíticas das comunidades indígenas e nos seus modos de relacionamento com o estado nacional. Muitas políticas públicas de formação superior para indígenas foram desenvolvidas e implementadas a partir das reivindicações destes povos. Mesmo diante de suas lutas, ainda é necessário uma maior coordenação e articulação para que uma política de educação escolar e superior para indígenas seja de fato desenvolvida, pois até o momento há muitas dificuldades para a sua efetivação por meio de políticas públicas realmente eficazes no atendimento à diversidade de situações em que se encontram os diferentes povos. Desta forma, para atender a diversidade de povos indígenas do país é necessário a formulação e a implementação de ações educacionais coordenadas e diversificadas entre a União, os estados e os municípios (Nascimento, 2022).

Os programas de formação de professores indígenas devem interligar a educação básica com o ensino superior, sendo fundamental para a manutenção e continuação destes programas a parceria entre os entes federal, estadual e municipal. Esta parceria pode ser realizada tanto no suporte logístico, como disponibilização de transporte das aldeias para a universidade e vice-versa, como também por meio da disponibilização de bolsas estudantis para ajudar estes discentes a continuar sua formação, evitando a evasão por falta de recursos financeiros, como também em programas especiais para a elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos para as escolas indígenas, sendo este último fundamental na formação destes professores pois são eles, junto a suas comunidades, quem são os responsáveis no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas indígenas de suas respectivas comunidades. Desta forma, é essencial que as instituições de ensino superior revejam suas políticas de inclusão, e deem um maior suporte para pesquisas interculturais e tradicionais dos povos indígenas, especialmente em programas específicos, como as licenciaturas interculturais indígenas, por meio de projetos/programas que proporcionem aos professores indígenas a elaboração destes materiais.

Para Rodrigues, Ortolan e Gonçalves (2014), a estratégia metodológica de reconstrução das trajetórias das políticas públicas engloba tanto a trajetória do conteúdo da política, sua interpretação e ressignificação por diferentes pessoas e instituições que compõem a rede de atores relevantes no processo da política quanto a articulação com a trajetória dos diferentes governos envolvidos com a referida política, nas esferas federal, estadual e municipal, buscando compreender os fenômenos em suas múltiplas dimensões, investigando as tramas das relações sociais e das instituições, apreendendo relações de poder, compreendendo fluxos, processos, trajetos e contextos socioculturais.

Beserra e Lavergne (2014), afirmam que as instituições universitárias são afetadas por poderes e injunções que as transcendem, elas não se expandem do mesmo modo como são criadas e passam por processos de ressignificação na adaptação aos diversos contextos. Assim, deve-se compreender todas as metamorfoses pelas quais têm de passar em relação aos seus modelos originais para funcionarem em contextos diversos daqueles em que foram originalmente criadas, ou seja, como elas podem se adaptar aos diferentes ambientes e públicos. “Como cada uma interpreta e pratica as normas que as regem? Ou talvez, melhor, que condições efetivas tem cada uma na realização do projeto brasileiro de universidade pública?” (Beserra; Lavergne, 2014, p.155).

Devido à grande diversidade de povos indígenas no Brasil, com suas particularidades e metodologias de ensino-aprendizagem o maior desafio é como desenvolver e implementar políticas públicas que contemplem todas as etnias, dessa forma, é imprescindível que estados, municípios, organizações indígenas locais e instituições de ensino, em parceria com a União, estejam mais integrados e estabeleçam cooperação para o desenvolvimento de políticas educacionais diferenciadas e específicas. No caso das instituições de ensino superior o desafio é como promover o ensino, a pesquisa e a extensão baseado em conhecimentos universais em sintonia com a valorização dos saberes, conhecimentos e experiências dos povos indígenas, além da compreensão de suas demandas para a elaboração de políticas de acesso, permanência e conclusão da graduação adaptadas à realidade social em que estão inseridos e em conformidade com as legislações nacionais e estaduais. Além disso, deveria haver mais projetos de integração entre docentes, discentes (de graduação, de especialização e de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)) indígenas dentro das universidades pois isto fortaleceria as pesquisas étnicas, as ações afirmativas e o desenvolvimento de projetos de políticas públicas em diversas áreas relacionadas aos povos indígenas.

A Universidade Federal do Ceará participa da *Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica*, a qual reuni pesquisadores de Instituições de Ensino Superior brasileiras e internacionais, com a finalidade de promover diálogos entre os saberes acadêmicos e os construídos por comunidades tradicionais, movimentos sociais e coletivos que não estão inseridos nas instituições formais, mas que vêm produzindo conhecimentos e intervenções sociais relativas aos direitos humanos e à inclusão. Além de grupos de estudos que promovem a inclusão.

De acordo com Rodrigues (1997), pesquisas acerca das políticas de ensino superior para a qualificação profissional voltada ao mercado de trabalho, no que se refere aos aspectos estruturais do sistema ensino/pesquisa são producentes, mas falham ao procurar explicar o desempenho e a qualidade dos cursos de graduação através da trajetória de alunos e ex-alunos ou procuram determinar causas para os índices de evasão. O ensino e a pesquisa são as atividades centrais da universidade, são duas situações estruturadas, ritualizadas em graus diferentes e onde se estabelecem relações hierarquizadas, correspondendo a dois momentos diferentes, que ocorrem simultaneamente na universidade e que permitem uma abordagem processual. Considera a sala de aula como o primeiro contato do pesquisador com o ambiente universitário, sendo este contato inicial essencial para o futuro pesquisador com o meio acadêmico.

Verifica-se, assim, que o processo é contínuo. As etapas vão sendo cumpridas, alteram-se as relações entre as partes envolvidas – alunos de graduação e de pós-graduação, professores, pesquisadores, orientadores; as posições podem-se inverter. E, nesse movimento, vão construindo-se os trabalhos, novos temas, novas abordagens; vai se construindo também o pesquisador ao realizar, em nome da ciência, sua contribuição em termos de conhecimento (Rodrigues, 1997, p. 109).

Esta pesquisa é importante para se conhecer a trajetória dos(as) discentes da LII PITAKAJÁ, tanto a nível pessoal, profissional e acadêmico, e como eles(as) avaliam a UFC no suporte ao acesso e a permanência deste grupo na universidade, além do processo formativo para a formação de professores(as) indígenas e a inter-relação com as escolas, comunidades e organizações indígenas.

3 LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DAS ETNIAS PITAGUARY, TAPEBA, KANINDÉ DE ARATUBA, JENIPAPO-KANINDÉ E ANACÉ (LII PITAKAJÁ)

A primeira Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Ceará teve início em 2007, denominada Magistério Indígena Tremembé Superior, estava vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e graduou uma única turma com 36 indígenas no ano de 2013. A segunda Licenciatura Intercultural Indígena da UFC foi o Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ) em que a primeira turma teve início no segundo semestre de 2010 com 80 alunos e graduou 74 indígenas no ano de 2016, já a segunda turma iniciou no segundo semestre de 2017 com 50 alunos matriculados. A Resolução N.º 02/CEPE, de 24/03/2010 aprovou o projeto de implantação do Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ), como uma Licenciatura Intercultural Específica, e a Resolução N.º 03/CONSUNI, de 31/03/2010 aprovou a criação do referido curso.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ - Segunda Turma), de 22 de junho de 2017, a proposta de criação de uma licenciatura para os povos indígenas ocorreu em 2005 quando lideranças e representantes das etnias que fazem parte desta graduação iniciaram diálogo com uma universidade pública do Estado do Ceará para a oferta de um curso superior para os povos indígenas. No decorrer de quatro anos, este projeto amadureceu na Universidade Federal do Ceará com a participação de organizações indígenas, dentre elas, a Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE). Em agosto de 2010 as aulas do então chamado Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ) iniciaram. Em reunião pedagógica ocorrida em fevereiro de 2013, os estudantes propuseram a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, incluindo entre outras medidas, a mudança do nome para Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ) para atender as necessidades socio-comunitárias, educacionais e mercadológicas.

Esta licenciatura tem como objetivo oferecer aos professores indígenas que já ministram aulas nas escolas indígenas de suas respectivas comunidades uma formação intercultural mesclando saberes nativos à conhecimentos acadêmico-científicos, e proporcionar aos discentes das etnias envolvidas a troca de conhecimentos e modos de vida. Além disso, faz parte da proposta social e afirmativa que esta universidade se propõe.

A segunda turma da Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ) foi aprovada pela Resolução N.º 04/CONSUNI, de 20/01/2017. É um curso temporário e está vinculado ao Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, sua carga horária total é de 3.500 horas/aulas (Disciplinas Obrigatórias (2.850 h), Estágio Supervisionado (400 h), Trabalho de Conclusão de Curso (50 h), Atividades Complementares (200 h)), com duração mínima de 4 anos e máxima de 6 anos ou, respectivamente, 8 e 12 semestres, sendo que todas as disciplinas são obrigatórias. O prazo máximo de término do curso poderá ser estendido caso os recursos específicos que mantém a organização e o funcionamento dessa licenciatura os quais são enviados anualmente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, demorem a ser repassados para a Universidade Federal do Ceará em algum momento.

Para a segunda turma foram ofertadas 50 vagas as quais foram preenchidas por seleção específica (edital especial) em que observou-se os seguintes critérios de avaliação: ser indígena pertencente à uma das cinco etnias que constituem essa licenciatura; participar de organizações comunitárias, educacionais, sociais, de saúde, políticas, artísticas, culturais ou outras atividades étnico-indígenas que sejam importantes para as populações indígenas constituintes do LII-PITAKAJÁ; apresentar declaração de uma organização indígena legalmente constituída ou comunitariamente legítima, da própria etnia a que pertence o indígena candidato; apresentar diploma de conclusão do Ensino Médio ou curso que seja legalmente equivalente; não possuir formação educacional que atribua ao indígena um grau ou título de curso superior tecnológico ou acadêmico; prova de redação.

O modelo de ensino-aprendizagem da segunda turma da LII-PITAKAJÁ, assim como na primeira turma, permanece híbrido, ou seja, constituídos por saberes nativos e conhecimentos acadêmico-científicos, habilitando os discentes à lecionar e gerir escolas indígenas de Ensino Fundamental II e Médio, bem como em outras instituições escolares públicas, não governamentais ou privadas, que lhes oportunize desenvolver atividades de

ensino por meio das seguintes Unidades Curriculares: Culturas Indígenas e Antropologia; Educação Escolar Indígena; Sociologia e Política; Práticas Docentes e de Pesquisa; História; Língua Portuguesa; Matemática. As aulas são intensivas, presenciais, diurnas e noturnas (duas noites), e devem ocorrer, habitualmente, na segunda semana completa de cada mês, alternando o campus universitário localizado no Benfica e as aldeias envolvidas no curso, como locais onde as atividades e as disciplinas letivas acontecem. Nas noites letivas acontecem atividades denominadas de Noites Culturais que envolvem, frequentemente, a Coordenação Geral do Curso, a Coordenação Pedagógica, a Assistência de Integração UFC-PITAKAJÁ, o Consultor Docente da respectiva disciplina, a Coordenação Indígena, os indígenas cursistas e as lideranças indígenas convidadas. A primeira atividade, chamada Plenária PITAKAJÁ, corresponde à um encontro acadêmico para expor e debater assuntos diretamente relacionados à disciplina em andamento e ao curso como um todo. A segunda atividade corresponde à encontros étnicos em que se desenvolvem ações e performances de caráter educacional, político, lúdico, sagrado e artístico. A alternância dos lugares de ensino e aprendizagem são realizados por meio de um rodízio étnico, conforme modelo abaixo:

ETAPA	ALDEIA/CAMPUS
1^a	PI-Pitaguary
2^a	TA-Tapeba
3^a	KA-Kanindé de Aratuba
4^a	J-Jenipapo-Kanindé
5^a	A-Anacé
6^a	Campus Benfica-UFC
7^a	Recomeça o rodízio na aldeia Pitaguary

Fonte: Universidade Federal do Ceará, 2017, p. 4.

As concepções educacionais e fundamentações filosóficas que orientam a formação dos graduandos indígenas da LII-PITAKAJÁ são: construção coletiva e permanente do curso, com efetiva participação dos alunos, coordenação geral, colegiado do curso, Núcleo Docente Estruturante, coordenação indígena, coordenação pedagógica, assistentes de integração e lideranças indígenas; realização das atividades letivas alternando as aldeias (Tempo Comunidade) e o Campus Universitário (Tempo Escola), sempre que as estruturas

organizacionais da UFC e escolas indígenas permitirem; acompanhamento e gestão organizacional realizados pela Coordenação Geral de Curso, Colegiado do Curso, Núcleo Docente Estruturante, Coordenação Indígena (com três discentes representantes de cada etnia), dois Assistentes de Integração, um representante da Coordenação Pedagógica e uma servidora da UFC que, juntos, constituem a Coordenação Administrativa; participação de setores das comunidades indígenas na realização das etapas por meio de equipes de apoio logístico-estrutural; reuniões ordinárias e mensais da Coordenação Administrativa ou quando, pelo menos um dos seus membros, solicitar por um encontro excepcional com justificativa pertinente para a totalidade do curso; conservar as tradições culturais indígenas como forma de contribuição para a realização do curso, especialmente com as realizações das Noites Culturais; ter o Movimento Indígena do Ceará como exemplo de diálogo democrático, cuidadoso e de perseverança na busca de soluções para as demandas do curso; pautar-se pela moral e/ou bom senso para oportunizar resposta a possíveis divergências que venham a se apresentar em debates específicos do LII-PITAKAJÁ; ter as normas da UFC, da SECADI, da Secretaria de Educação Superior (SESU), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), do Ministério da Educação (MEC) e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), como matrizes legais de orientação para conduzir a vida organizacional do curso (Universidade Federal do Ceará, 2017).

As atividades do *Tempo Comunidade* e do *Tempo Escola* são compostas por: processos dialogais e críticos pautados por determinados aportes teóricos e bibliográficos; utilização quando possível de *notebooks* para a elaboração de relatórios, pesquisas, usos de dicionários etc.; utilização de *Data Show* para projeção de mapas, tópicos textuais, imagens, longas e curtas metragem que incrementem a atenção e os debates sobre os conteúdos selecionados; elaboração de ensaios de investigação social que tem como eventos empíricos de análise, os fenômenos sociais presentes nas aldeias das etnias participantes do curso; participação de indígenas não cursistas na organização logística e estrutural do Tempo-Comunidade que é realizado nas aldeias, com dormitórios, banheiros, cozinha e alimentação; organização de Noites Culturais em ambas as etapas (Tempo-Comunidade e Tempo-Escola), nas quais as manifestações das culturas indígenas participantes do LII-PITAKAJÁ se relacionam com mais precisão e intensidade à disciplina que está sendo ministrada pelo Consultor-Docente; organização da Plenária PITAKAJÁ, tanto nas aldeias quanto na

universidade, nas quais temáticas diretamente relacionadas ao curso são pautadas e debatidas por cursistas, lideranças indígenas convidadas, Consultor-Docente, Coordenações (Geral, Indígena e Pedagógica) e Assistente de Integração; avaliação coletiva do Plano de Ensino do Consultor-Docente que é responsável por determinada disciplina, no intuito de perceber lacunas, redundâncias e promover ajustes didáticos, avaliativos e de conteúdo quando se julgar coletivamente necessário; participação em acontecimentos urgentes promovidos pelo Movimento Indígena da aldeia anfitriã, com o intuito de incrementar a relação ensino-aprendizagem, sempre que deliberado coletivamente; participação especial de Lideranças Indígenas nas ações letivas do curso, sempre que os cursistas e o Consultor-Docente avaliarem ser necessário para o melhoramento didático, meritório e crítico dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; organização prévia das etapas elaboradas em reunião por uma comissão composta por cursistas da aldeia anfitriã e as Coordenações (Geral, Pedagógica e Indígena) e um Assistente de Integração; ritualização do Toré diariamente na primeira metade de hora/aula do turno da manhã ou sempre que os cursistas avaliarem ser necessário o chamamento da espiritualidade indígena para solucionar demandas da alma ou de outra qualidade; organização de uma palestra por etapa na qual temas que envolvem o Movimento Indígena possam ser expostos por pessoa especializada e debatidos pelos cursistas; as estruturas escolares localizadas nas aldeias, bem como no prédio do Centro de Humanidades III, onde acontecem as aulas, há acessibilidade proporcionada por rampas e elevador (Universidade Federal do Ceará, 2017).

A Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ (Turma II) é considerada um projeto temporário e não têm um corpo docente permanente, com exceção, dos membros do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado. Os professores que ministram aulas no curso são convidados de outros departamentos da UFC ou de outras Instituições de Educação Superior os quais recebem Gratificação por Encargos de Cursos e Concursos, conforme dispõe o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais (Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990). Os docentes que ministrarem aulas nessa licenciatura não poderão utilizar as horas de aulas ministradas neste curso para fins de composição de sua carga horária de trabalho semestral.

O curso LII PITAKAJÁ completará 14 anos em março de 2024, mesmo ainda sendo considerado um projeto temporário, demonstrou no decorrer de mais de uma década de existência que é uma política pública afirmativa importante para a formação de professores

indígenas e para o fortalecimento das escolas indígenas do Estado do Ceará. A manutenção e a continuação do seu funcionamento dependem de recursos federais repassados pela SECADI/MEC, então a realização de parceria com o governo do estado e com os municípios ajudaria no processo formativo tanto nas aldeias quanto na universidade, um exemplo seria a disponibilização de ônibus para o traslado dos alunos. Além disso, é necessário a institucionalização destes cursos nas instituições de ensino superior do Brasil tornando-o regulares e com corpo docente próprio.

Para uma formação intercultural, considero que indígenas no quadro de docentes formadores é importante para que seus saberes e modos de vida tradicionais sejam mais efetivamente interligados com conhecimentos não indígenas. Além disso, considero que deveria haver projetos de produção acadêmica, principalmente materiais didáticos para as escolas indígenas, que envolvesse discentes indígenas tanto de outras graduações como de pós-graduações da UFC, assim como em atividades de ensino e extensão. Além do que, uma maior colaboração interinstitucional com instituições de ensino superior que ofertam cursos voltados especificamente aos indígenas é fundamental para a valorização das línguas, culturas e maneiras de bem-viver dos diversos povos e comunidades indígenas do Brasil.

3.1 Interculturalidade

A interculturalidade é um conceito que trata sobre as inter-relações culturais e de conhecimentos entre grupos distintos, estimulando a interação, a reflexão crítica e o respeito entre diferentes sociedades, tem a dialética como pilar, ou seja, promove o diálogo cujo objetivo é a contraposição e contradição de ideias que levam a outras ideias, não são excludentes. A Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 79, aborda a educação intercultural dos povos indígenas, conforme abaixo:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I-fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II-manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III-desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV-elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 1996).

A Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII-PITAKAJÁ), segunda turma, propõe realizar uma formação intercultural por meio da interação entre saberes e conhecimentos indígenas, com conhecimentos acadêmico-científicos não indígenas. A construção de sua proposta pedagógica é realizada pela coordenação do curso em conjunto com as organizações, comunidades e lideranças indígenas, e com os discentes e os docentes-formadores no decorrer de todas as etapas do curso por meio de uma colaboração dialógica, participativa e crítica, conforme preconiza os ideais do educador Paulo Freire, considerado o Patrono da Educação Brasileira, ele também considera que o processo educativo deve considerar a realidade de vida e experiências dos seus envolvidos, o que acontece por exemplo, com o “Tempo-Comunidade” desta licenciatura em que atividades letivas ocorrem nas aldeias das etnias do curso.

Para Paulo Freire, cada pessoa é responsável pelo seu próprio processo de aprendizado, se tornando assim sujeito de transformação social. O professor deve tornar seus alunos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem por meio do diálogo e da pedagogia crítica, levando em consideração seus conhecimentos, saberes e realidades de vida, fortalecendo desse modo a democracia.

De acordo com Fleuri (2018), o modelo de pedagogia proposto por Paulo Freire teve início na década de 1970, com grande aceitação em todos os continentes por educadores e movimentos sociais. Para Freire, a chamada educação libertadora pode ser vista como um instrumento de luta política a favor das minorias étnicas e sociais, questionando a estrutura social vigente e ajudando os educandos à refletirem sobre a sua experiência histórica mobilizando-os para transformar a sociedade coletivamente.

Tais ações conjuntas de universidades e movimentos sociais organizados possibilitam reconhecer os agentes sociais como sujeitos de produção de conhecimento, assim como enfatizar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmica científica (Fleuri, 2018, p. 231).

Conforme Gadotti (1996), a educação libertadora proposta por Paulo Freire ressalta à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade na ação pedagógica do educador, tornando-o capaz de elaborar programas e métodos de ensino-aprendizagem para a construção de uma escola participativa, autônoma e decisiva na formação do sujeito social. A interdisciplinaridade possibilita vivenciar uma realidade global por meio das experiências cotidianas do aluno, do professor e da comunidade, articulando diversos saberes, conhecimentos e experiências.

O precursor da educação para a libertação, na América Latina, foi Paulo Freire que, apesar de se dedicar a desenvolver a pedagogia popular para os setores urbanos marginalizados, teve como meta a transformação do indivíduo oprimido em protagonista consciente e ativo. A educação como prática da liberdade apostava na superação de relações de dominação mediante a desmitologização daqueles que dispõem de sua própria palavra, por meio da leitura, da escrita e da linguagem. Ainda que esse enfoque se situe nos anos setenta, a idéia de que a educação seja uma contribuição para o desenvolvimento social no sentido emancipatório continua sendo válida no século XXI, tanto no sentido individual quanto no social e no político (Sichra, 2007, p. 108).

A interculturalidade, na concepção de Lima e Barroso (2013), tornou-se um tema mais focado em ensinar não indígenas sobre os indígenas. Não concordo com esta posição, mas considero que este caminho deve ser levado em consideração visto que a educação no Brasil sempre teve características eurocêntricas, construída e ministrada por “brancos”, inclusive os indígenas tiveram desde os tempos coloniais uma educação assimilacionista e integracionista em que suas línguas, culturas e saberes foram suprimidos, pois desejava-se a integração total destes povos à sociedade nacional sem respeitar suas particularidades étnicas. Os conhecimentos acadêmico-científicos dos não indígenas são fundamentais para a formação dos indígenas proporcionando à eles uma análise crítica do que é ensinado e a elaboração de conhecimentos a partir de sua visão como uma minoria social. Acredito que a construção de uma política de disseminação de conhecimentos acerca da diversidade étnica do país colabora para a inclusão social e de fato se constrói uma formação verdadeiramente intercultural e igualitária.

O interculturalismo é considerado um projeto social em prol da igualdade e do respeito, apresenta três dimensões: **Epistemológica** a qual afirma que existe uma multiplicidade de tipos de saber e que nenhum dele é superior ao outro; **Ética** a qual busca intervir contra as formas totalizadoras da vida social; **Linguística** a qual considera que a língua é o fundamento de construção identitária de um povo. Por meio destas três dimensões, as universidades

interculturais introduzem na vida acadêmica desafios quanto à diversidade tanto cultural quanto em novas pesquisas e nos projetos universitários, além de trazer um outro modelo de organização acadêmica (Lima; Carvalho, 2018).

Para o professor indígena Gersem Baniwa (2019), a interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas, a primeira, reconhece a situação de subjugação e tentativa de apagamento da história e da autonomia societária e cosmológica dos povos indígenas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética, e a segunda, como promessa de diálogo discursivo, ideológico, mas ainda colonizador. Para ele, a escola indígena intercultural orienta-se pela primeira perspectiva, buscando empoderar os indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola. Para ele, as comunidades originárias acreditam que esta escola deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente, sendo mais dinâmica e dialética, fortalecendo dessa maneira o protagonismo indígena.

Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. Mas ainda precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas verdadeiramente indígenas. Para que a escola indígena seja intercultural na perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então poderá transformar-se em escola intercultural, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas (Baniwa, 2019, p. 62-63).

Ainda conforme Baniwa (2019), o maior desafio para a promoção de políticas públicas acerca da interculturalidade em instituições deve-se ao fato destas ainda serem muito conservadoras quanto à compreensão e à aceitação de outras racionalidades, práticas e modos de vida que não sejam as lógicas ocidentais que permeiam as práticas políticas e administrativas do Estado. Este conservadorismo e resistência ao diálogo colaborativo prejudica, dentre outros aspectos, o campo das pesquisas e encontra-se até mesmo entre as sociedades indígenas.

São sintomáticos os casos em que os velhos sábios (pajés), diante da iminência de suas práticas saírem de seu controle e ganharem asas rumo à academia, por exemplo, tomam a decisão de não mais as praticarem e transmitirem a herdeiros, e assim morrem consigo todo o conjunto de conhecimentos e práticas milenares (Baniwa, 2019, p. 219).

A professora indígena do povo Potiguara do Ceará, Rita Gomes do Nascimento (2022), afirma que para as instituições de educação superior promoverem a interculturalidade é necessário ressignificar suas normas, teorias e práticas em função das sociodiversidades existentes, reconhecendo e respeitando o direito à diferença dos povos indígenas e de outros grupos étnicos em consonância com os ideais dos direitos humanos de promoção da dignidade humana e da garantia da educação como um direito de todos. Isso proporcionará relações menos assimétricas entre as diferentes coletividades e indivíduos.

Para (Kopenawa e Albert, 2015 *apud* Baniwa, 2019), a educação intercultural indígena aparece, num primeiro momento, associada à educação bilíngue no ensino fundamental, mas também se expande à educação superior por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Políticas afirmativas como o Prouni e a Lei de Cotas ampliam a possibilidade de indígenas acessarem o ensino superior, embora este nível de ensino não siga as mesmas premissas já que preveem a inclusão em um sistema epistemológico e pedagógico muitas vezes divergente à seu modo de vida originário, sendo assim, é preciso exterminar o racismo epistêmico.

Para (Walsh, 2005, 2007 *apud* Tonial, Maheirie, Garcia Júnior, 2017), a interculturalidade deve ser pensada como uma estratégia descolonial em que se questiona à colonialidade, transformando as relações, estruturas e instituições dominantes. A interculturalidade é eficaz apenas quando se produz outras formas de relações, outros saberes e outros sujeitos.

A colonialidade se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos etc., ela se propaga de diferentes formas ao longo do tempo. Está voltada à produção e aplicabilidade do conhecimento e ao controle das formas de pensar e de viver (Tonial, Maheirie, Garcia Júnior, 2017).

Considero que o desenvolvimento da interculturalidade nos cursos de licenciaturas indígenas ocorre fundamentalmente por meio de investimento em pesquisas e na elaboração de materiais didáticos-pedagógicos de discentes e docentes indígenas, mas também em parceria com alunos e professores indígenas e não indígenas de outras graduações, pós-graduações e instituições de ensino, como o desenvolvimento de Programas Especiais. Deve ser considerada um projeto político crítico da colonialidade de conhecimentos e saberes eurocêtricos. Além disso, as instituições de ensino superior poderiam incluir em seus diversos cursos bibliografias

de autores pertencentes à minorias étnicas e estimular a reflexão crítica dos alunos por meio de diferentes pontos de vista. As universidades que se propõem inclusivas devem ter em seu quadro de funcionários docentes e técnicos pertencentes a minorias étnicas, principalmente nos cursos específicos. Também é importante desenvolver projetos de disseminação da cultura e modos de vida dos povos originários, como indígenas, quilombolas, pessoas do campo etc. A recém criada Pró-Reitoria de Cultura da UFC poderia intermediar esta proposta. As colaborações interinstitucionais necessitam ser intensificadas, principalmente envolvendo as licenciaturas interculturais indígenas regulares e temporárias. Além do que, as parcerias entre universidades, organizações indígenas, Estado e municípios são fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas afirmativas para o reconhecimento, a valorização das histórias, das culturas, das línguas, dos saberes, dos conhecimentos e dos direitos dos diversos povos indígenas do Brasil.

3.2 Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)

O Novo PAC, lançado no dia 11/08/2023 pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, é um programa de investimentos coordenado pelo governo federal, em parceria com o setor privado, estados, municípios e movimentos sociais, com o objetivo de acelerar o crescimento econômico e a inclusão social, gerando emprego e renda, e reduzindo desigualdades sociais e regionais. Está organizado em Medidas Institucionais e em nove eixos de Investimento. As Medidas Institucionais são um conjunto articulado de atos normativos de gestão e de planejamento que contribuem para a expansão sustentada de investimentos públicos e privados no Brasil. Já os Eixos de Investimento são as grandes áreas de organização do programa que reúne todas as obras e serviços destinados à população: transporte eficiente e sustentável; infraestrutura social inclusiva; cidades sustentáveis e resilientes; água para todos; inclusão digital e conectividade; transição e segurança energética; inovação para indústria da defesa; educação, ciência e tecnologia; saúde. Este programa investirá R\$ 1,7 trilhão em todos os estados da federação, sendo R\$ 1,4 trilhão até 2026 e R\$ 320,5 bilhões após 2026. Os investimentos do programa serão destinados à transição ecológica, à neoindustrialização, ao crescimento do País e com a geração de empregos de forma sustentável.

Lima (2013) criticou o Programa de Aceleração do crescimento (PAC) afirmando que as metas e projetos que compõem esse projeto desenvolvimentista de cunho neonacionalista

caracterizou-se mais por retórica, além disso o movimento indígena estava resistente à ele pois considerava-o mais político do que técnico, pois o mesmo não era levado a diante.

Críticas também foram feitas por Baniwa (2019), ele relata que durante um dos mandatos do presidente Lula chegou-se a anunciar em 2007, em visita à cidade de São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas, a proposta de criação de um PAC Indígena, que também foi denominado de PAC Social Indígena ou Agenda Social Indígena. Na ocasião, várias ações foram prometidas, mas o projeto não foi levado a diante.

No Eixo “Educação, Ciência e Tecnologia” do Novo PAC, propõe-se o fomento à Educação Básica, Tecnológica e Superior, e o desenvolvimento da ciência no Brasil, com a proposta de expandir a rede pública educacional e a retomada de obras para garantir aos estudantes o direito ao acesso e à permanência em creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio, bem como em instituições de ensino técnico-profissionalizante e superior. Prioriza a consolidação e a reestruturação dos campi e a expansão da rede de Institutos e Universidades Federais para proporcionar infraestrutura adequada ao desenvolvimento do ensino, da extensão e da produção científica do país.

Com os recursos deste programa a Universidade Federá do Ceará pretende consolidar políticas públicas voltadas ao atendimento das comunidades tradicionais. Como exemplo podemos citar a criação de um curso regular de Licenciatura Intercultural Indígena, a ser instalado em um novo prédio, e a criação da Casa de Cultura Indígena.

A execução da proposta do novo curso de Licenciatura Intercultural Indígena ainda será discutida na instituição e com as comunidades indígenas, e colocada em prática após a chegada de recursos provenientes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). De acordo com o reitor Custódio Almeida, a criação do novo curso de graduação deve-se ao fato que há demanda dos povos indígenas para isso, além do que é uma ação importante para a universidade e para as escolas indígenas do Ceará. Afirmou também que o Centro de Humanidades III (CH3), no bairro universitário Benfica, em Fortaleza, deve ser desativado, e seus cursos deverão ser transferidos para um novo prédio a ser construído no Centro de Humanidades II (CH2), situado na mesma região. De acordo com o reitor, a universidade está

negociando um espaço físico na Avenida Carapinima para construir a estrutura, voltada para as Ciências Sociais, a intenção é que o novo curso de licenciatura seja alocado nesse projeto.¹

Com relação à Casa de Cultura Indígena, o reitor Custódio Almeida informa que pretende criar a Casa de Cultura Indígena e a Casa de Cultura Africana as quais funcionariam na Casa de José de Alencar, no sítio Alagadiço Novo. Com estes dois projetos, pretende-se guardar a memória, fazer movimentos, discussões, palestras, aproximar os povos indígenas e os povos afro-brasileiros com a universidade. Serão caracterizadas como espaços culturais, em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e com a comunidade universitária, principalmente com aqueles que trabalham com estes públicos.

Na Casa de Cultura Indígena, haverá também a possibilidade de estudos e pesquisas de línguas indígenas.²

¹ ALMEIDA, Gabriela. UFC pretende criar novo curso de licenciatura indígena. **O Povo**, Fortaleza, 10 nov. 2023. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2023/11/10/ufc-pretende-criar-novo-curso-de-licenciatura-indigena.html>. Acesso em: 10 nov. 2023.

² ARAÚJO, Henrique. Custódio Almeida: os planos do novo reitor da UFC. **O Povo**, Fortaleza, 18 ago. 2023. Reportagem Seriada. Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/reportagens-especiais/paginas-azuis/2023/08/18/custodio-almeida-os-planos-do-novo-reitor-da-ufc.html>. Acesso em 18 ago. 2023.

4 POLÍTICAS AFIRMATIVAS

As políticas afirmativas são medidas pensadas para atender à grupos discriminados social e etnicamente, elas são fundamentais para a promoção da igualdade proporcionando à estas minorias condições de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, é o órgão responsável por possibilitar algumas conquistas, por exemplo, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). As ações afirmativas são medidas necessárias para combater as desigualdades na educação e promover a inclusão de indígenas, negros, quilombolas, portadores de deficiência etc. Diante disto, foi instituído o Programa Federal de Ações Afirmativas por meio do Decreto N.º 11.785, de 20/11/2023 o qual tem por finalidade promover, no âmbito da administração pública federal direta, direitos e à equiparação de oportunidades por meio de ações destinadas às populações negra, quilombola e indígena, às pessoas com deficiência e às mulheres, considerando suas especificidades e diversidades. “Como toda política, a ação afirmativa deve ser acompanhada, avaliada e aperfeiçoada” (Gomes, 2008, p. 80).

O aumento no acesso e permanência deve-se a várias medidas tomadas pelos governos petistas, como a criação de cursos específicos de formação superior para professores indígenas (Prolind), o Programa Universidade Para Todos (Prouni), a Lei de Cotas, o Programa Bolsa Permanência, bolsas universidades disponibilizadas pelos estados e municípios, cotas e reservas de vagas abertas por universidades públicas e privadas. Esses programas são fundamentais para estimular e garantir o acesso e a permanência de indígenas no ensino superior (Baniwa, 2019, p.127).

De acordo com Paula e Vianna (2011), as políticas públicas são um conjunto de ações articuladas, de responsabilidade do Estado, que têm por objetivo o atendimento às necessidades, interesses ou direitos coletivos as quais estão respaldadas por leis e normas jurídicas. São compostas por sucessivas etapas, dentre as quais as de formulação, planificação orçamentária, execução e monitoramento/controlado social. Podem envolver diferentes órgãos que compõem o Poder Executivo nos seus três níveis ou instâncias: federal, estadual e municipal.

Segundo Guimarães (2013), as políticas públicas educacionais para os povos indígenas demanda uma articulação entre os entes federal, estadual e municipal a partir da(s) territorialidade(s) das comunidades indígenas, desenvolvendo-se ações conjuntas a partir da

demanda destas comunidades, inclusive com a participação delas em todas as etapas das políticas públicas relacionadas à elas, exemplo disso são as discussões acerca dos territórios etnoeducacionais.

É importante destacar ainda que a política dos Territórios Etnoeducacionais assume a estratégia de efetivar o Regime de Colaboração, mantendo as responsabilidades constitucionais da União, dos Estados e Municípios no atendimento aos direitos e demandas educacionais dos povos indígenas [...] (Baniwa, 2019, p.162)

A formação de professores indígenas tem como um dos temas centrais de seus programas curriculares conhecimentos relacionados à gestão territorial. As escolas indígenas devem estar vinculadas às suas respectivas comunidades e aos seus territórios tradicionais para que se promova uma educação indígena de qualidade que leve em consideração suas culturas, suas demandas e realidades locais. Desta forma, os chamados territórios etnoeducacionais são fundamentais para se promover uma Educação Escolar Indígena eficaz e efetiva. Nestes territórios são estabelecidas ações conjuntas entre os entes federados, as comunidades e organizações indígenas e indigenistas, e as instituições de ensino superior, para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena levando-se em consideração suas histórias, culturas, modos de vida etc.

Uma das mais importantes políticas afirmativas para o ingresso no ensino superior é a chamada “Lei de Cotas”, instituída pela Lei n.º 12.711, de 29/08/2012 e alterada pela Lei n.º 14.723, de 13/11/2023. Esta lei estabelece as diretrizes e regras sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, disponho especificamente sobre os percentuais de vagas que devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, como também por portadores de deficiência e por aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Esta lei é fundamental para a democratização das instituições de ensino e para o reconhecimento das especificidades das diferentes culturas e grupos sociais do Brasil. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24/04/2007, foi um marco para a implantação de leis afirmativas e a ampliação do acesso e permanência na educação superior, além da lei de cotas, o Reuni foi importante também para a implementação de programas em instituições superiores privadas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei N.º 11.096, de

13/01/2005, e o Fundo de Financiamento aos Estudante do Ensino Superior (Fies), instituído pela Lei N.º 10.260, de 12/07/2001.

As principais mudanças da nova Lei de Cotas (Lei N.º 14.723, de 13/11/2023) são: mecanismo de ingresso, no anterior, o cotista concorria apenas nas vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência, na atual lei, primeiramente são observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas; monitoramento anual da Lei e sua avaliação a cada dez anos; inclusão de outros órgãos, além do Ministério da Educação, como responsáveis pelo acompanhamento da Política de Cotas: o Ministério da Igualdade Racial, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o Ministério dos Povos Indígenas, e a Secretaria-Geral da Presidência da República; estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil; redução do critério de renda familiar per capita para um salário-mínimo na reserva de vagas de 50% das cotas; extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação; inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas; vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública; utilização de outras pesquisas além do Censo para o cálculo da proporção de cotistas nas unidades da Federação.

A Universidade Federal do Ceará (UFC), baseado na nova lei de cotas, já estabeleceu algumas medidas afirmativas, por exemplo, o auxílio ingressante (no valor de R\$ 500 e isenção de almoço e jantar no Restaurante Universitário (RU)) para alunos das cotas de baixa renda com entrada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), por meio de um anexo à Resolução n.º 08/CEPE, de 26/04/2013 a qual concede bolsas e auxílios para estudantes e servidores, dentre estes programas concede Bolsa de Iniciação Acadêmica, no valor de R\$ 700,00 para estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica proporcionando à eles conhecer e participar de ações de iniciação à universidade, ensino, pesquisa e extensão, artes, gestão, dentre outros.³

³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **Edital n.º 01/2024-Processo Seletivo Unificado 2024.1 (Fortaleza e Interior)**. Fortaleza, 29 jan. 2024. Disponível em: <https://prae.ufc.br/pt/edital-no-01-2024-processo-seletivo-unificado-2024-1-fortaleza-e-interior/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) aprovou a Resolução N.º 15/CEPE, de 01/12/2023, que dispõe sobre a política de ações afirmativas nos seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em que se torna obrigatório o percentual mínimo de 30% e máximo de 50% nos editais destes programas para pessoas pretas, pardas, indígenas, quilombolas e com deficiência.

A necessidade de cotas na Pós-Graduação é algo que se impõe para todas as Universidades, para impedir a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural e intercientífico. Os Programas de Pós-Graduação das IES federais devem abrir-se para uma concorrência de candidatos negros e indígenas que crescerá vertiginosamente nos próximos anos como consequência da Lei de Cotas. Abrir cotas em Programas de Pós-Graduação passa a ser uma responsabilidade política inadiável diante do novo momento de inclusão racial e étnica no sistema universitário federal no Brasil, comprometidas com a compreensão, o respeito e compromisso de promoção da diversidade social, étnica e racial da nossa sociedade, com ênfase nos povos indígenas, quilombolas e na população afro-brasileira como um todo (Baniwa, 2019, p.194-195).

Considero que o auxílio ingressante (incluindo a isenção no RU) deveria ser concedido obrigatoriamente à ingressantes dos programas específicos da UFC, independentemente da situação socioeconômica, como as Licenciaturas Interculturais Indígenas as quais não participam do SISU, e sim, de editais específicos, pois isto contribuiria também para o fortalecimento das políticas afirmativas da instituição, como ajudaria estes discentes em seu começo de vida acadêmica. Isso inclui também bolsas de iniciação acadêmica, principalmente em projetos de desenvolvimento de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos para as escolas indígenas quanto em pesquisas relacionadas às demandas de sua categoria e comunidades, tanto na educação, sustentabilidade, gestão territorial, saúde etc.

A implantação de cotas na pós-graduação, proporcionará aos indígenas das licenciaturas interculturais a possibilidade de uma formação continuada, além disso a UFC poderia desenvolver no Programa de Articulação entre Graduação e Pós-Graduação (PROPAG) da Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) projetos que envolvam discentes indígenas de diferentes cursos de graduação e de pós-graduação da instituição. Atualmente este programa, por meio de edital, disponibiliza anualmente vagas de instrutoria remunerada e voluntária, selecionando estudantes regulares dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da UFC. O PROPAG tem como objetivo contribuir para o processo de formação do estudante de graduação da UFC por meio do apoio

de estudantes de pós-graduação às atividades curriculares dos cursos de graduação, na condição de instrutores e facilitadores da interação entre os estudantes de graduação e os professores, no interesse de promover a melhoria da relação entre o ensino e a aprendizagem.

O portal de Indicadores da UFC é uma ferramenta essencial para a análise de dados acerca da evasão e retenção de alunos, ofertas de disciplinas, tamanho de turmas e avaliações externas, mas ainda necessita desenvolver, em parceria com demais órgãos federais, estaduais e municipais, sistemas mais completos para a análise e o acompanhamento das políticas públicas educacionais desenvolvidas nas instituições de ensino superior, isso inclui sistemas específicos para programas específicos como as licenciaturas interculturais indígenas.

Outro aspecto que vem se destacando no cenário das políticas educacionais é o fato de que os sistemas de coleta de dados começaram a considerar a variável indígena na produção de suas informações. Embora ainda haja carência de instrumentos que melhor qualifiquem a presença de estudantes indígenas, o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no âmbito do MEC, oferece dados importantes para a construção, implementação e avaliação das políticas de promoção da educação superior de indígenas. O conjunto desses dados pode servir para traçar um quadro geral da presença indígena nos cursos de graduação atualmente no Brasil. No entanto, para isso, precisariam ser cruzados com outras fontes que qualifiquem melhor esta presença, dada a escassez de informações sobre as origens, os grupos de pertencimento, as línguas faladas por esses estudantes, bem como as políticas de acesso e de permanência que lhes contemplam (Nascimento, 2022, p. 26).

Além dos editais específicos para ingresso de estudantes indígenas nas licenciaturas interculturais indígenas, como ocorre na LII PITAKAJÁ e na KUABA da UFC, há também os Vestibulares Indígenas que são processos seletivos destinados à inclusão de estudantes indígenas em diversos cursos de graduação. Esta modalidade acontece, por exemplo, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essas universidades realizaram, em 2023, este exame em seis cidades de quatro estados: Campinas (SP), Dourados (MS), Manaus (AM), Recife (PE), São Gabriel da Cachoeira (AM), Tabatinga (AM)).⁴

⁴ PACÍFICO, Fernando. Vestibular indígena 2023 da Unicamp e UFSCar tem abstenção de 50%: entenda por que índice é elevado e supera outros exames. **g1- Portal de notícias da Globo**, Campinas, 23 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/educacao/noticia/2023/01/23/vestibular-indigena-2023-da-unicamp-e-ufscar-tem-abstencao-de-50percent-entenda-por-que-indice-e-elevado-e-supera-outros-exames.ghtml>. Acesso em: 23 jan. 2023.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) poderia desenvolver parcerias com as universidades e institutos federais e estaduais do Estado do Ceará, por exemplo com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), para a realização dos vestibulares indígenas, seria mais uma política afirmativa importante na promoção do acesso de minorias étnicas no ensino superior, bem como com a colaboração interinstitucional.

De acordo com a professora indígena do Povo Potiguara do Ceará, Rita Gomes do Nascimento (2022), a UFC faz parte da *Red Esial* em que se realiza cooperações interinstitucionais envolvendo diversas Instituições de Educação Superior (IES) com o objetivo de gerar mecanismo de colaboração para o fortalecimento das ações de valorização dos conhecimentos, línguas, histórias e projetos societários dos povos indígenas e afrodescendentes latino-americanos. O Programa mantém relações de colaboração com universidades e outra IES que trabalham em conjunto com organizações e membros de povos indígenas e afrodescendentes na formulação, construção e gestão de programas de ensino superior em diversos países da América Latina.

A UFC também faz parte da *Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica* a qual reuni pesquisadores de IES brasileiras e internacionais, com a finalidade de promover diálogos entre os saberes acadêmicos e os construídos por comunidades tradicionais, movimentos sociais e coletivos que não estão inseridos nas instituições formais, mas que vêm produzindo conhecimentos e intervenções sociais relativas aos direitos humanos e à inclusão.

Uma das reivindicações do movimento indígena brasileiro é a criação de uma Universidade Indígena, para que estes povos possam aprimorar sua formação e pesquisas relacionadas às suas demandas referentes à educação, saúde, gestão territorial, etnodesenvolvimento etc. respeitando e valorizando seus saberes tradicionais e modos de vida. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria N.º 52, de 24 de janeiro de 2014, criou um Grupo de Trabalho para discutir a criação de uma Universidade Indígena, a exemplo da Bolívia, que tem cinco universidades de povos indígenas e 22 cursos; a Nicarágua, que tem duas universidades e 10 cursos; o México, que conta com oito universidades e 49 cursos, e os

e os Estados Unidos, onde há duas universidades.⁵

De acordo com Baniwa (2019), este Grupo de Trabalho elaborou um conjunto de recomendações organizadas em dois eixos. O primeiro eixo tratou sobre a necessidade de consolidar e institucionalizar iniciativas já em curso no campo da formação técnica e superior de indígenas nas universidades. O segundo eixo abordou a necessidade de se construir condições de autonomia administrativa (gestão), financeira, pedagógica, política e técnica. A Universidade Indígena não seria exclusivamente para indígenas e estaria em diálogo intercultural com as universidades tradicionais.

Universidade Indígena precisa estar assentada sob as bases e lógicas cosmológicas, ontológicas, epistemológicas, pedagógicas e filosóficas dos sistemas civilizatórios indígenas, mas aberta a outros sistemas de conhecimentos, culturas e civilizações. Isso significa garantir que a Universidade Indígena seja operada a partir das formas de concepção, produção, transmissão e práticas de conhecimentos indígenas, mas aberta a outras tantas formas quantas existirem no mundo [...] pensamos que o primeiro passo para pensar em uma Universidade Indígena é avançar na formação superior de indígenas, principalmente nos níveis de pós-graduação, para formar gestores e intelectuais próprios e capacitados para ajudar, apoiar, assessorar e liderar suas comunidades e povos, na construção dessa Universidade Indígena [...] A construção e gestão da Universidade Indígena precisa ser feita em diálogo com as universidades tradicionais, no mesmo nível e domínio das questões que envolvem. [...] Pensar uma universidade indígena fechada em si mesma e afastada ou isolada de outras universidades do mundo seria uma forma de reforçar a exclusão, a discriminação e a negação histórica imposta em todo processo colonial (Baniwa, 2019, p. 73-74).

Há também políticas afirmativas relacionadas à cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, por meio da Lei n.º 12.990, de 09/06/2014, regulamentada pela Portaria Normativa nº 4, de 06/04/2018 (do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, Secretaria de Gestão de Pessoas) a qual estabelece procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais. Esta lei reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos e tem vigência pelo prazo de 10 anos.

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Criação de universidade indígena começa a ser discutida em março.** 27 jan. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/202-noticias/264937351/20183-criacao-de-universidade-indigena-comeca-a-ser-discutida-em-marco?Itemid=164>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Está tramitando no Congresso Nacional o Projeto de Lei N.º 1.958/2021 para conceder à esta lei mais 10 anos de vigência (2024 a 2034).

O Congresso Nacional deveria estabelecer uma lei que também contemplasse os indígenas, principalmente para a nomeação em cargos docentes e técnicos administrativos em licenciaturas interculturais indígenas. Com a implementação pelo Governo Federal do Concurso Público Nacional Unificado, órgãos como a Fundação Nacional do Povos Indígenas (Funai), por meio de Decreto, regulamentou a reserva de 30% das vagas à indígenas para provimento em seus cargos efetivos.

Promover e valorizar a diversidade possibilita a socialização de saberes, perspectivas e modos de vida diferentes, sendo essencial para a realização de uma convivência harmoniosa baseada na dialética entre práticas e culturas sociais distintas, tendo a interculturalidade como fundamento para a compreensão e a análise das relações sociais cotidianas, reconhecendo e respeitando os direitos e identidades individuais e coletivas.

A UFC por meio da Resolução n.º 33/CONSUNI, de 23/08/2023 criou a Pró-Reitoria de Cultura a qual tem o propósito de implementar uma política institucional que vai ao encontro do estímulo à cultura, com centralidade nas dimensões culturais e humanas. Dessa forma, a UFC pode desenvolver projetos para a disseminação das culturas e modos de vida de diversos povos.

As Instituições de Educação Superior Brasileiras têm buscado criar espaços específicos visando um melhor atendimento das demandas dos povos indígenas por meio da adoção de ações e políticas de acolhimento destes estudantes e criando espaços de participação em suas instâncias de deliberação, mas, elas pouco têm conseguido avançar no que diz respeito à interculturalização dos conhecimentos, ou seja, embora as ações afirmativas tenham promovido um maior ingresso de indígenas, suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nas universidades. Além disso, são inexistentes ações que visem à inclusão de indígenas como técnicos, docentes ou gestores nos quadros de profissionais dessas instituições, não apenas ampliando a presença desses coletivos nas universidades, mas também desenvolvendo-se ações que promovam uma educação antirracista (Nascimento, 2022).

O Brasil é engloba diversas culturas que devem ser respeitadas e valorizadas e isso inclui suas metodologias de ensino e maneiras de transmissão de conhecimento. No caso dos povos indígenas sua diferenciação e especificidade devem ser consideradas e realizadas em

locais apropriados como nas escolas indígenas, mas para que se promova uma educação de qualidade que desperte a reflexão crítica e a dialética entre diferentes culturas ela deve ser intercultural em que conhecimentos universais e tradicionais são analisados conjuntamente para o desenvolvimento de novos conhecimentos. A educação intercultural, tanto na escola quanto na universidade é a ideal, e não, a assimilacionista ou a diferencialista. Na assimilacionista a educação é transmitida à diferentes povos de maneira homogeneizante de acordo com o que preconiza a sociedade vigente, suprimindo os diferentes conhecimentos e culturas. Na diferencialista há uma radicalização na valorização das diferentes culturas, ou seja, um determinado grupo social ignora os conhecimentos universais e se fecha em seu “próprio mundo” em que apenas seus saberes e modos de vida são transmitidos e considerados.

Segundo Candau (2008), há três abordagens de multiculturalismo que considera fundamentais: a assimilacionista, a diferencialista ou monoculturalismo plural, e a interativa ou intercultural.

A abordagem *assimilacionista*, numa perspectiva descritiva, parte da afirmação de que vivemos em uma sociedade multicultural, onde não existe igualdade de oportunidades para todos. Numa perspectiva prescritiva, deve-se buscar que todos sejam integrados na sociedade e incorporados à cultura hegemônica, sem alterar a matriz social. Na área da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização em que todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, as estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Aqueles que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram, implementando-se estratégias de caráter compensatório para efetivar estas políticas. Deslegitima-se, assim, dialetos, saberes, línguas, crenças, culturas, valores, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente.

A abordagem *diferencialista* ou *monocultura plural* parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la, portanto deve-se reconhecer as diferentes identidades culturais, para isso, é necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas possam se expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base, garantindo o acesso à direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiando a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações. Na prática

isto termina por favorecer segregações socioculturais e promovendo uma nova modalidade de homogeneização cultural. “Estas duas posições são as mais presentes nas sociedades atuais. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que em geral são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural” (Candau, 2008, p.22).

A abordagem *interativa* ou *intercultural*, é considerada a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade, ela rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Uma de suas características é a promoção da interrelação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, por meio da chamada **hibridização cultural**.

esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais[...]concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas [...] a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p.22-23).

O multiculturalismo interativo ou intercultural nas instituições de ensino demanda respostas à essa diversidade, não apenas em ensino e pesquisas, mas sobretudo em políticas públicas educacionais que promovam a interrelação entre culturas como a criação de cursos específicos como as Licenciaturas Interculturais Indígenas, o desenvolvimentos de programas de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, a promoção de formação continuada, como também à inclusão de indígenas em seu quadro técnico e docente. “Deste modo, as características e as possibilidades de autonomia dos povos indígenas do Brasil dependem de três conceitos e práticas políticas inseparáveis: multiculturalidade, autonomia e sustentabilidade” (Luciano, 2006, p.96).

No caso específico das políticas de inclusão para povos indígenas, enquanto minoria nacional, vale também destacar o princípio da diferença, que permitam expressar as diferenças no contexto do Estado: diferenças de línguas, de formas de propriedade, de organização política, de sistemas de representação, de relações de parentesco, de sistemas educativos, de cosmovisões e modos de vida (Baniwa, 2019, p. 181).

Para a promoção da diversidade e inclusão, o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), instituído pela Lei n.º 13.005, de 25/06/2014, para a vigência de 10 anos, estabelece algumas diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

[...]§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

[...]Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

[...]II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (Brasil, 2014).

O Plano Nacional de Educação (2014) estabelece como uma de suas metas:

- **META 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do artigo 61 da Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), assegurado que todos os professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Como uma de suas estratégias está implementar programas específicos para formação de profissionais da educação

para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, e para a educação especial.

- **META 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Como uma de suas estratégias está realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada, e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

- **META 18:** assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Como estratégias está: realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada dois anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública; considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Dessa maneira, a aprovação do PNE 2014-2024 traz para o cenário das políticas educacionais importantes metas e estratégias que visam aprofundar o processo de democratização da educação superior, incluindo grupos historicamente excluídos. Como meta está prevista a elevação das taxas de matrículas com garantia da qualidade da oferta e da expansão da educação pública. Dentre suas estratégias, podem ser citadas a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, a redução das desigualdades étnico-raciais, a ampliação das taxas de acesso e de permanência e a expansão do atendimento específico aos estudantes do campo, indígenas e quilombolas. Em suma, como pode ser lido, no PNE há o reconhecimento da necessidade de implementação de ações afirmativas para o acesso, considerando-se as especificidades dos grupos, da implementação de assistência estudantil para a garantia da permanência e do apoio à trajetória acadêmica para um conclusão exitosa (Nascimento, 2022, p.26).

Desenvolver políticas públicas para a formação de professores indígenas é condição fundamental para a implementação de uma educação escolar indígena de qualidade em que se

promova a transmissão de conhecimentos universais respeitando e valorizando a cultura, os saberes e modos de vida dos povos indígenas, por meio de uma educação intercultural a qual desperte nos alunos uma reflexão crítica acerca da sua própria cultura como dos conhecimentos homogeneizantes a que os povos indígenas foram submetidos desde os tempos coloniais em que se tinha o intuito de educá-los de maneira assimilacionista e integracionista de acordo com o que preconizava a sociedade dominante negando a diversidade das minorias étnicas, para uma educação que promova novos conhecimentos por meio da dialética entre culturas diferentes. Neste sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que promovam o acesso e a permanência destes professores(as) indígenas no ensino superior, assim como programas de pesquisa e de elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos para as escolas indígenas e para o seu exercício profissional.

De acordo com Monte (2008), a interculturalidade, como conceito e valor, se concretiza, pedagógica e politicamente, pela formalização de um ambiente propício à escuta, informação e aceitação da expressão das diferenças entre os diversos povos e grupos sociais presentes nas situações de ensino e aprendizagem. Tal ambiente potencializaria o diálogo entre assessores, consultores, agentes diversos, professores, lideranças e outros indígenas, nos cursos, nas assessorias e nas diversas situações criadas na ação indigenista.

Assistiu-se às conseqüências sociais e políticas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das demais legislações estaduais e federais que regem a educação entre povos indígenas do País. Pode-se verificar, então, a progressiva e decisiva inclusão das escolas indígenas no sistema municipal e estadual de ensino. Também foi um importante fator de mudança a nova ordenação institucional e administrativa da educação escolar indígena. Esta passou à responsabilidade e à coordenação do Ministério da Educação (MEC) e progressivamente foi operada pelas Secretarias de Educação. Assistia-se também nesse cenário a mudanças na organização administrativa e pedagógica da educação escolar indígena. Contava-se, progressivamente, com o apoio do sistema de ensino à escola indígena, antes comunitária e alternativa ao Estado, sobretudo no que se refere à organização do calendário, à estrutura física e equipamentos, mas também à avaliação e ao currículo (Monte, 2008, p. 149).

Segundo Baniwa (2019), as instituições públicas governamentais ainda apresentam dificuldade para lidar com a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas. Este desafio deveria ser superado, pois esta riqueza multicultural representaria maiores possibilidades de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica. Mas o que ocorre é o inverso, devido à diversidade de línguas, de saberes, de

culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos. O poder público precisa garantir a qualidade das escolas indígenas por meio da formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura adequada, com políticas públicas mais adequadas às realidades das comunidades indígenas, garantindo sua diferenciação e especificidade. As políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam contradições no plano conceitual e metodológico, tendo como o maior desafio proporcionar uma educação diferenciada aos indígenas desde à escola à universidade, “nos planos intencional e jurídico isso não deveria ser problema, já que se trata de direito. Mas, as instituições públicas estatais e seus dirigentes têm enormes dificuldades para entender, aceitar e garantir esses direitos, seja por ignorância, má vontade ou mesmo racismo” (Baniwa, 2019, p.65).

Há ainda dois aspectos relevantes no tocante à qualidade da educação e da escola indígena: a questão do financiamento e da infraestrutura dos sistemas, nos três níveis de governo, federal, estaduais e municipais. As estruturas humanas e materiais dos sistemas de ensino e das universidades públicas precisam ser ampliadas, fortalecidas e equipadas. Do mesmo modo, os critérios de distribuição dos recursos financeiros para a educação escolar indígena aos municípios e aos estados precisam ser revisados e readequados sob pena de continuarmos amargando os baixos níveis de rendimento de nossas escolas e alunos indígenas (Baniwa, 2019, p. 27).

Com relação às políticas públicas para a valorização das línguas indígenas, Baniwa (2019) considera que não se avançou muito, mas algumas medidas foram implementadas em algumas universidades como, por exemplo, na Universidade Federal do Amazonas, na Universidade Federal de Goiás, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em que se permite que estudantes indígenas de graduação possam escrever e defender suas monografias em suas línguas indígenas.

Um das ações afirmativas promovidas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), como iniciativa do Ministério da Educação, é o Programa Bolsa Permanência para estudantes indígenas e quilombolas, a Ação Saberes Indígenas na Escola, o Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Interculturais (Prolind) neste último há dois cursos na UFC: a Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé- LII PTAKAJÁ e a Licenciatura Intercultural Indígena Kuaba. Estes programas proporcionam uma maior democratização no ensino superior voltadas para a inclusão de minorias étnicas.

O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído em 2013 por meio da Portaria MEC n.º 389/2013 após intensos debates, estudos e pressão da sociedade. A Secad realizou, junto à algumas instituições de ensino superior públicas, estudos em 2006 e 2007 para verificar as demandas, incluindo sugestões de valores orçamentários. Este Programa concede bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial indígenas e quilombolas, matriculados em cursos presenciais de Universidades e Institutos Federais, sendo este auxílio financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Este programa atua a partir de redes de formação, envolvendo diretamente secretarias estaduais e municipais de educação, sob a coordenação de uma ou de um grupo de instituições públicas de ensino superior (Baniwa, 2019).

O Programa Bolsa Permanência (PBP), criado em 2013 por meio da Portaria n.º 389 de 9 de maio, concede auxílio financeiro para os estudantes matriculados nas IES federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possuindo como público-alvo também os estudantes indígenas e quilombolas. Trata-se, portanto, de mais uma ação afirmativa que visa diminuir as desigualdades sociais e étnico-raciais, surgida após a Lei de Cotas, tendo o propósito de apoiar a permanência dos estudantes oriundos de classes sociais e coletivos étnico-raciais historicamente excluídos do campo acadêmico. Em suma, como o nome já sugere, é um programa que pretende ajudar os estudantes socialmente vulneráveis, indígenas e quilombolas a permanecerem na ES e obterem, por conseguinte, a sua diplomação, apresentando como objetivo ainda a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil (Nascimento, 2022, p.61).

De acordo com Nascimento (2022), para que se promova uma educação escolar indígena de qualidade é necessário que sejam desenvolvidas ações no apoio à formação inicial e continuada de professores(as) indígenas. Entre essas ações estão: apoio à produção de material didático específico; investimento em infraestrutura, com construção, ampliação e reforma de escolas indígenas; apoio na implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE); apoio aos estados e municípios nas orientações de implementação das Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena e para a garantia da oferta da educação básica em territórios indígenas. A Ação Saberes Indígenas na Escola valoriza as estratégias didático-pedagógicas para a formação dos povos indígenas por meio da continuidade de suas identidades culturais em seus contextos educacionais, foi instituída pela Portaria MEC n.º 1.061, de/10/2013 e regulamentada pela Portaria MEC n.º 98, de 06/12/2013 por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). Visa ofertar cursos específicos de formação continuada para professores indígenas que atuam

preferencialmente nos anos iniciais da educação básica das escolas indígenas, além dos professores, também os sábios tradicionais das comunidades indígenas e os pesquisadores indígenas e não indígenas das Instituições de Ensino Superior.

A Lei de Cotas possibilita que minorias étnicas como indígenas e quilombolas possam ingressar no ensino superior, o Programa Bolsa Permanência complementa este processo de inclusão possibilitando que estudantes destes grupos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, consigam dar prosseguimento à sua formação. Considero que programas de permanência para estudantes de cursos específicos, como as Licenciaturas Interculturais Indígenas, necessitam ser ofertados à seus estudantes independentemente da sua situação econômica, pois no caso da LII PITAKAJÁ as atividades letivas são desenvolvidas tanto na universidade quanto nas aldeias das cinco etnias pertencentes a este curso, nos três turnos, o que demanda maiores recursos. De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 01, de 07/01/2015 a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas:

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no do Nível Médio (Brasil, 2015).

A formação continuada proporciona o aprofundamento de conhecimentos e a ampliação de habilidades por meio da reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas, além de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Pode ser realizada por meio de cursos, treinamentos, *workshops*, seminários, grupos de estudo etc. em que o objetivo é aperfeiçoar o desempenho do(a) professor(a) na sala de aula melhorando a qualidade da educação. Para os(as) professores(as) indígenas, a formação continuada está relacionada principalmente à elaboração de materiais didáticos e pedagógicos que sejam utilizados nas escolas indígenas e que os auxiliem na prática docente, levando-se em conta temas importantes para suas respectivas comunidades. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996):

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

[...]Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 1996).

Segundo Tardif (2012), a formação contínua está relacionada às necessidades e situações vividas pelos profissionais e pode ser combinada à práticas de pesquisa. Pode ser realizada de diversas formas, por exemplo: através dos pares; formação sob medida; no ambiente de trabalho; integrada numa atividade de pesquisa colaborativa etc. Nos cursos universitários a pesquisa em educação proporciona tanto o aperfeiçoamento profissional dos professores como fornece à eles um repertório de conhecimentos constituído a partir do estudo da própria prática docente, ajudando-os à solucionar situações problemáticas com as quais se deparam.

Para a formação continuada de professores indígenas e orientadores de estudos atuantes na docência de escolas diferenciadas do Ceará, a UFC abriu processo seletivo para atuar na *Ação Saberes Indígenas na Escola*, com o objetivo de capacitar 91 professores

indígenas e 9 orientadores de estudos atuantes na docência de escolas diferenciadas do Ceará.⁶

Para Baniwa (2019), o Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE) é frágil do ponto de vista institucional e financeiro, mas é muito importante pois possibilita aos professores indígenas e pesquisadores envolvidos aproximarem os saberes indígenas do cotidiano da escola. Esta Ação é executada por algumas universidades ou redes de universidades por adesão e sofre fragilidades principalmente no campo do financiamento, que é de responsabilidade da Secadi/MEC, na modalidade projeto, não constante na matriz orçamentária ordinária das universidades executoras. O PSIE é o único programa concebido como base pedagógica estruturante dos Territórios Etnoeducacionais na medida em que articula saberes, línguas, territorialidades, identidades e relações sociais e étnicas dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo dos(as) professores indígenas e em suas práticas pedagógicas nas escolas.

Durante os dias 7 e 9 de novembro de 2023, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secadi, e a Funai realizaram a Reunião Técnica Ação Saberes Indígenas e o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Com o objetivo de fortalecer as políticas de formação inicial e continuada de professores(as) indígenas que atuam na educação escolar dos povos originários. Foram apresentadas propostas de reconstituição da Rede Saberes Indígenas e da Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (Capema), no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola e do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.⁷

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo, concede bolsas à alunos(as) matriculados(as) em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica

⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Centro de Humanidades. **Seleção de professores para atuarem na ação Saberes Indígenas na Escola**. Fortaleza, 29 jun. 2023. Disponível em: <https://ch.ufc.br/pt/edital-para-selecao-de-professores-para-atuarem-na-acao-saberes-indigenas-na-escola/>. Acesso em: 29 jun. 2023.

⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC e Funai reúnem formadores da educação indígena**. 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/mec-e-funai-reunem-formadores-da-educacao-indigena>. Acesso em: 20 nov. 2023.

indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas). Apesar da importância, este programa foi encerrado, a última seleção ocorreu em 2013.⁸

Há também ações afirmativas de acesso e permanência na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência, como o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Secadi. Este programa tem o objetivo de capacitar, no Brasil e no exterior, os grupos citados, em projetos de formação de professores, pesquisadores e pesquisas acadêmicas científicas em diversas áreas do conhecimento, os projetos devem abranger os seguintes temas: promoção da igualdade racial, combate ao racismo, difusão do conhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena, educação intercultural, acessibilidade, inclusão e tecnologia assistiva. O PDPG-Políticas Afirmativas e Diversidade é uma das ações que integram este Programa.⁹

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de LII PITAKAJÁ da UFC (2017), a formação continuada dos(as) discentes ocorre por meio de palestras, seminários, congressos, laboratórios de pesquisas, grupos de estudos, monitorias e demais vivências e experiências acadêmicas em que oportuniza à funcionários, discentes e docentes a construção de canais de interação e comunicação interculturais.

No dia 21/09/2023 o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secadi e da Capes, lançou o edital do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), com o objetivo de formar professores em licenciaturas específicas e pedagogos para atendimento às redes públicas e comunitárias que ofertam educação escolar indígena, quilombola e do campo, educação especial inclusiva e

⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pibid Diversidade**. 04 nov. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/pibid-diversidade>. Acesso em: 27 dez. 2023.

⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDPG Políticas Afirmativas e Diversidade tem resultado preliminar**. 20 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/pdpg-politicas-afirmativas-e-diversidade-tem-resultado-preliminar>. Acesso em: 27 dez. 2023.

educação bilíngue de surdos, capacitando professores em exercício e ampliando o número de profissionais formados para atuarem com esse público. O Parfor Equidade é uma ação especial dentro de um programa já existente o (PARFOR).

O curso LII PITAKAJÁ foi criado por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), iniciado em 2005, apoia a oferta de cursos de formação para educadores indígenas que integrem ensino, pesquisa e extensão, e que promovam o estudo de temas como as línguas maternas, a gestão e sustentabilidade dos territórios e cultura dos povos. A seleção de projetos de curso é feita por meio de edital e estabelece que as instituições de educação superior elaborem as propostas de curso com as comunidades a serem atendidas, podendo contemplar um ou vários cursos que atendem à distintos grupos étnicos, além disso terão prioridade os projetos que contemplem a produção de material didático para as escolas.

Sendo a elaboração de material didático para as escolas indígenas um dos requisitos fundamentais nos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Política de Material Didático para a Educação Escolar Indígena e Quilombola. Esta política visa fomentar a criação e distribuição de materiais didáticos pedagógicos específicos para a educação escolar indígena e quilombola, e a capacitação de professores para uso do material criado, privilegiando metodologias que considere à identidade, à cultura, à história e os valores dos respectivos povos indígenas. Tem como público-alvo estudantes e professores indígenas e quilombolas que atuam, respectivamente, em escolas indígenas e quilombolas “o professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimentos” (Grupioni, 2006, p.53).

4.1 Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)

O PROLIND foi desenvolvido como um projeto educacional específico para professores(as) indígenas que atuam nas escolas indígenas de suas respectivas comunidades por meio de cursos específicos e diferenciados que proporcionem uma educação intercultural, por meio de conhecimentos universais com saberes e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, estes cursos devem estar em consonância com os princípios gerais que fundamentam a educação escolar indígena, como especificidade, diferença, interculturalidade,

bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo, e devem estar em sintonia com os projetos pedagógicos destas escolas. Esses projetos surgiram a partir das reivindicações dos movimentos indígenas e da sociedade civil que apoiavam os direitos destes povos, principalmente os relacionados ao reconhecimento dos territórios tradicionais e por uma educação escolar indígena realizada nas escolas localizadas em suas respectivas comunidades por professores indígenas pertencentes à sua etnia, possibilitando maior autonomia e valorização de suas culturas por meio de uma educação específica, diferenciada e mais igualitária com relação aos conhecimentos da sociedade nacional. É considerada a primeira ação afirmativa de inclusão coletiva de indígenas na educação superior.

Construir políticas que contemplem a diversidade dentro de um aparato estatal planejado para a homogeneização, uniformização, é uma tarefa extremamente complexa. Toda uma cultura burocrático-administrativa deve ser desconstruída e reconstruída para que se possam levar à frente os programas, projetos e ações que promovam o fortalecimento da diferença étnico-cultural nos três níveis administrativos autônomos (Federal, Estadual e Municipal), onde os três poderes da organização política (Legislativo, Executivo, Judiciário) tecem relações muitas vezes extremamente burocratizadas (Matos; Monte, 2006, p. 93).

Para Matos e Monte (2006), os programas de formação de professores(as) indígenas devem levar em consideração: **os contextos diversificados e as experiências acumuladas**, devido à sociodiversidade de povos indígenas no Brasil os programas de formação de professores devem adequar-se à essa multiplicidade, além disso a experiência dos povos indígenas e não indígenas ligados aos temas relacionados aos povos originários deve ser levada em consideração para o fortalecimento desta política pública, por exemplo, na formulação de propostas curriculares e pedagógicas dos cursos, na organização de seu funcionamento, na convocação à participação de intelectuais indígenas no quadro de formadores, e na elaboração dos materiais didáticos; **o uso das línguas indígenas** no currículo, pois determinados programas de formação professores, pelo seu caráter estadual e regional, estão situados em contextos multiétnicos reunindo em um mesmo espaço e tempo muitas sociedades e línguas, sendo importante para o conhecimento e uso das diversas línguas na construção do conhecimento disciplinar; **o intercultural e o interdisciplinar**, para uma formação reflexiva é necessário interrelacionar conhecimentos universais e tradicionais dos povos indígenas, promovendo uma dialética entre diferentes culturas de forma igualitária e menos assimétrica, revisando suas limitações e possibilidades; **da relação teoria e prática**, os programas de

formação de professores indígenas no Brasil geralmente ocorrem “em serviço”, ou seja, a escola indígena torna-se lugar para a formação e aprendizagem sobre a docência e o exercício profissional. Os(as) discentes atuam na construção do currículo destas escolas a partir de orientações de seus programas de formação e adaptam programas e materiais recebidos dos estados portanto, com conhecimentos experienciais advindos de suas práticas e realidades vividas, transformam estes saberes em conteúdo para sua formação teórica e profissionalização. Utiliza-se alguns instrumentos para enriquecer a relação da prática vivida pelos professores com o teórico a ser construído coletivamente nos cursos, como os recursos autobiográficos como os diários de classe, os memoriais, os relatórios de viagem, os debates sistemáticos sobre a prática curricular e na elaboração dos projetos político-pedagógicos. Estes instrumentos devem ser objeto de estudo e difusão entre os demais programas de formação.

A formação de professores(as) indígenas é uma das ações primordiais para a construção de políticas públicas para uma educação escolar indígena de qualidade que valorize as culturas dos povos indígenas, fortalecendo a democracia, a diversidade e a inclusão. Estas políticas educacionais devem ser elaboradas com a participação dos povos indígenas, ou seja, suas demandas devem ser ouvidas previamente e sua atuação nas políticas públicas relacionadas à eles deve ocorrer em todas as etapas, da elaboração ao monitoramento/avaliação.

Matos e Monte (2006), destacam alguns pontos que devem ser considerados no desenvolvimento de políticas públicas para os povos indígenas: participação indígena em todos os órgãos executores de políticas indigenistas, tanto em nível federal, estadual e municipal; representação das sociedades indígenas e da sociedade civil nos conselhos dos órgãos de governo, com a participação de organizações não-governamentais, universidades e associações profissionais; apoio, ampliação e diversificação dos programas de formação de professores indígenas, realizados por organizações indígenas, organizações não-governamentais, secretarias de educação dos estados, universidades, em parceria com outras instituições; apoio aos programas com recursos orçamentários contínuos dentro do poder executivo, assim como uma estrutura profissional de especialistas, como linguistas, para avaliar, seguir e divulgar os resultados alcançados; transparência nos gastos, orçamento, destino de impostos como os do FUNDEF e outros, tornando público o encaminhamento para escolas indígenas, programas de formação, livros didáticos e outros programas, como também a transparência no financiamento a projetos e programas de formação acerca das formas e critérios de aprovação, com planejamento regular e previsão das ações; avaliação dos programas de formação de

professores, das escolas indígenas e das salas de aula por profissionais competentes como um processo contínuo, verificando os impactos nas comunidades indígenas; inclusão das escolas indígenas nos programas governamentais para os demais alunos brasileiros como biblioteca-escola, programa de literatura nas escolas etc.; maior atenção à memória institucional, organizando-se arquivos, com espaço e assessoria especializada, informatizando relatórios, registrando encontros e ações, tornando acessível o material de anos anteriores, de relatórios, projetos por meio de um acervo cultural; incentivo à colaboração de universidades, especialistas e organizações não-governamentais nos cursos de formação de professores, incentivando a pesquisa, a constituição de centros e a contratação de consultores; estímulo à pesquisa da educação, sociedades e culturas indígenas, por universidades, indígenas e outros especialistas, sendo preciso fomentar a criação de departamentos de educação escolar indígena nas universidades, ligados à educação em si, à literatura ou outras esferas; aprimoramento da produção/publicação de materiais didáticos; ampliação nas escolas brasileiras em geral e na sociedade da informação, estudo e aproximação com a questão indígena; multiplicação dos programas audiovisuais, de educação à distância, de TV, multilíngues, para escolas indígenas e para as demais escolas brasileiras.

Com a implantação do Prolind deu-se apoio à projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de docentes indígenas em instituições públicas de ensino superior. Estes projetos devem contemplar estudos de temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas indígenas, além de promover a capacitação política dos professores indígenas, preparando-os para atuarem como agentes interculturais na execução de projetos de futuro de suas comunidades e povos, com o intuito de expandir a oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas (Paula; Vianna, 2011).

O programa precursor para a formulação e a implementação do primeiro edital do PROLIND foi o Programa Diversidade na Universidade (PDU), criado pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afrodescendentes e os indígenas brasileiros. Tem por objetivo apoiar os Projetos Inovadores de Cursos e captar subsídios para a formulação de políticas e de estratégias de inclusão social e de combate à discriminação racial e étnica na educação média e superior. Foi instituído pela Lei n.º 10.558, de 13/11/2002, e regulamentado pelo Decreto n.º 4.876, de 12/11/2003.

Os recursos do “Diversidade” conjugaram-se a recursos orçamentários da Sesu para permitir uma ação conjunta Sesu/Secad: o lançamento do primeiro edital de apoio a iniciativas de formação de indígenas no nível superior, o Programa de Apoio à Educação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), foi fortemente marcado pela necessidade de formar e titular professores indígenas no terceiro grau [...] Deveriam ser matéria de investimentos permanentes do Estado brasileiro, que precisam ser expandidos e ter participação regular de outras agências da administração pública que desenvolvem ações para indígenas (Lima; Barroso, 2013, p.60-61).

De acordo com Fialho, Menezes e Ramos (2013), os vários cursos de licenciaturas específicas que estão em andamento no Brasil somam experiências que nos permite verificar os principais avanços e desafios, mas embora o Prolind constitua um incentivo à consolidação das propostas com esse caráter, ainda não corresponde às necessidades das demandas dos povos indígenas, devido aos limites orçamentários e às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior no aporte institucional e acadêmico na educação intercultural.

O Ministério da Educação (MEC) e as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciaturas interculturais indígenas estão buscando institucionalizar esses cursos, para garantir regularidade, sustentabilidade e efetividade como espaço de formação permanente dos professores indígenas. Isto é fundamental para oferecer maior segurança institucional ao programa, tanto em aspectos administrativo, financeiro, pedagógico etc., pois sem a efetivação da institucionalização, mesmo com o compromisso dos professores de continuar ministrando aulas, as condições de trabalho e de atendimento aos estudantes indígenas continuarão precárias (Baniwa, 2019).

O Prolind funciona por meio de chamadas públicas (editais), para que as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentem projetos nos eixos de implantação, manutenção e desenvolvimento de cursos ou para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos que ainda serão criados. A maior parte dos recursos são aplicados em transporte, hospedagem e alimentação dos cursistas e formadores, além da publicação de materiais didáticos e pedagógicos produzidos nas formações. No período de 2005 a 2013 foram lançadas 5 convocações que contemplaram 21 IES, em 16 estados da federação, sendo 19 universidades (14 federais e 5 estaduais) e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Ao todo foram ofertados 25 cursos, tendo sido atendidos 4.936 cursistas. Ao Prolind, o Ministério da Educação (MEC) buscou associar outros programas, tais como os Observatórios da Educação Escolar Indígena e o Pibid Diversidade (Nascimento, 2022).

Ainda segundo Nascimento (2022), ao longo da existência destes cursos houve avanços e desafios. Os principais avanços foram: a realização de vestibulares específicos ou

formas de seleção de ingresso diferenciadas; a criação de espaços dentro das IES para a formação de indígenas tais como o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahakỹ da Universidade Federal de Goiás (UFG); a criação de espaços de participação e controle social dos indígenas tais como os conselhos universitários, como ocorre na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); a produção de materiais didáticos-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias; a formação por áreas do conhecimento, buscando superar a forma disciplinar; uma maior institucionalização, com ofertas regulares de cursos em 5 IES. Os principais desafios são: o Ministério da Educação e as Instituições de Ensino Superior não criaram uma efetiva política de sustentabilidade institucional/financeira para os cursos de licenciaturas interculturais indígenas, sendo necessário torna-los regulares e com corpo docente e técnico próprios, como uma política de Estado e não de governo (temporário). Mesmo nas universidades em que a oferta dos cursos vem se tornando regular, permanece a dependência do suporte orçamentário e financeiro obtido por meio do Prolind. Sendo assim, para a efetivação dessas licenciaturas será preciso que sejam desenvolvidas estratégias para a definição diferenciada do custo por aluno, ou seja, se deveria descentralizar os recursos diretamente nas matrizes orçamentárias de cada IES, por ano, sendo compatíveis com as especificidades de cada licenciatura e cursistas; o aporte de recursos necessários à adequação da infraestrutura física e tecnológica. Caso estas medidas não sejam tomadas os cursos permanecerão em situação de vulnerabilidade, acarretando prejuízos ao projeto pedagógico da formação de maneira geral.

Dentre os limites desta ação, observa-se que ela não atende a um número considerável de professores que efetivamente atuam nas escolas indígenas de todo o país [...] Isto remete, dentre outras coisas, a problemas relacionados ao MEC, bem como às instituições formadoras, além das questões relacionadas aos contextos socioculturais, ambientais e políticos indígenas [...] No que se refere à realização dos cursos de licenciaturas em tempos e espaços diferenciados, a complexidade dos arranjos logísticos necessários para isto dificulta o atendimento de toda a demanda por formação docente, dada a diversidade de situações geográficas dos diferentes povos (Nascimento, 2022, p.144-145).

Os processos de formação de professores indígenas no Brasil têm se desenvolvido por meio de situações de formação presenciais e momentos não-presenciais, possibilitando que o professor continue atuando em sua escola e refletindo sobre o cotidiano escolar. Nos períodos presenciais, aulas e atividades são ministradas por uma equipe de especialistas, responsáveis pela formação. Nos momentos presenciais há também o estágio supervisionado, em que um professor-formador acompanha o trabalho do professor na sua escola ou em visitas de intercâmbio entre professores indígenas de diferentes escolas, e ainda os momentos de pesquisa, reflexão e registro de suas atividades em sala de aula, por exemplo, por meio de memoriais e diários de classe (Grupioni, 2006).

Há a necessidade de formulação de cursos e de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena que permite o registro desses saberes por meio da produção do material didático. Esse material tem como base a realidade da região e deve estar vinculado a projetos que possam promover o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência e reforçando a identidade étnica e cultural dos povos indígenas (Luciano, 2006, p.149).

Como resposta às demandas do movimento indígena, foi estabelecida as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, no âmbito do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, por meio do Parecer CNE/CP nº 6, de 02/04/2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 07/01/2015. Estas diretrizes tratam da necessidade de formação de professores indígenas em cursos específicos, orientando a participação deles nos processos de gestão dos cursos, a colaboração que deve ser estabelecida entre as instituições formadoras, suas organizações indígenas e respectivas comunidades etc., além de orientar a elaboração de projetos de cursos, sua implementação, processos de regulação e avaliação nas instituições de educação superior e seus respectivos sistemas de ensino.

Art. 10. Os projetos pedagógicos de cursos devem indicar, para as instituições formadoras, estratégias necessárias à oferta de formação inicial e continuada de professores indígenas com a requerida qualidade sociocultural, visando a assegurar o direito ao acesso, à permanência e à conclusão exitosa do formando indígena.

[...]Art. 13. A prática de ensino se refere a um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e a

análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas.

Parágrafo único. A prática de ensino deve estar articulada a todo o processo formativo do professor indígena, integrando desde suas atividades iniciais até as de conclusão do curso (Brasil, 2015).

5 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os saberes docentes são adquiridos por meio de formação formal, na prática profissional e pelas experiências sociais e pessoais. Requer uma reflexão crítica do ensino para conciliá-lo com a prática cotidiana, sendo a pesquisa essencial para interligar estes dois elos, além disso, o ato de ensinar deve adaptar-se aos diferentes públicos e realidades vividas tanto por discentes quanto por docentes, e o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula deve ser participativo e dialogal estimulando a reflexão crítica.

Para Tardif (2012), há três concepções do saber em função de “lugares” ou *topos*: a subjetividade, o julgamento e a argumentação. A **subjetividade** refere-se à certeza racional e específica do sujeito com relação ao saber, caracteriza-se por duas formas: a primeira, como forma de intuição intelectual, através da qual uma verdade é imediatamente identificada e captada, por exemplo, certas verdades matemáticas ou lógicas (o todo é maior que a parte). A segunda, se dá como uma forma de representação intelectual, resultante de uma cadeia de raciocínios ou de uma indução. A intuição é imediata e a representação é mediata. O **julgamento** apresenta um discurso assertórico e proposicional do saber, como na primeira concepção, resulta de uma atividade intelectual ao invés de uma intuição ou uma representação subjetiva, afirma algo como verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de determinado fenômeno específico. A **argumentação** está diretamente ligada ao exercício do saber docente, por meio de atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas e linguísticas uma proposição ou uma ação, refere-se a uma dimensão intersubjetiva do saber, não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, é uma dimensão social fundamental de construção coletiva.

Ainda segundo Tardif (2012), há quatro tipos de saberes docentes: pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes pedagógicos, refere-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado baseado nas ciências e na erudição os quais são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e continuada, se constitui também como os saberes da formação profissional relacionados às técnicas e métodos de ensino. Os saberes disciplinares, são os reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, como ciências humanas, ciências sociais etc. os quais são legitimados pela comunidade científica. Os saberes curriculares, são os relacionados à forma como as instituições de ensino e os docentes gerenciam e transmitem os conhecimentos aos discentes

por meio de programas de ensino estruturados com objetivos e metodologias definidas. Os saberes experienciais, são os que resultam do exercício docente, por suas experiências cotidianas, sociais e pessoais. Este último é considerado mais dinâmico e menos controlável. Desta forma, estes saberes se adequam às necessidades profissionais dos docentes formadores os quais devem saber quando usá-los isoladamente ou em conjunto para o aperfeiçoamento da sua atividade profissional.

No caso da LII PITAKAJÁ, os saberes experienciais dos(as) docentes-formadores(as) ganham destaque pela inter-relação com as diversas culturas dos(as) discentes(as) indígenas que compõem as cinco etnias do curso, demais indígenas, suas respectivas comunidades e organizações. Além do desenvolvimento de um processo formativo intercultural que englobe tanto conhecimentos universais quanto os tradicionais destes grupos.

Para Tardif (2012), os saberes experienciais, adquiridos na prática cotidiana com os alunos, possuem três “objetos”: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que apenas se revelam através dela, já:

os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (Tardif, 2012, p. 37).

Quadro 1- Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2012, p. 63.

Este quadro mostra os saberes que Tardif (2012) considera serem os principais para a atividade docente e por meio deles o(a) professor(a) desenvolverá seus métodos e identidade profissionais. Além disso, afirma que é por meio da socialização que haverá a integração efetiva destes saberes na prática docente, isto inclui a relação interpessoal construída com os(as) alunos(as) na sala de aula, conhecendo suas histórias e experiências. Além disso, considera que os saberes profissionais dos(as) docentes são temporais, plurais e heterogêneos. Temporais, pois são construídos ao longo de sua vida. Plurais, pois constituem-se por meio de diferentes fontes tanto pessoais como profissionais e acadêmicas. Heterogêneas, por meio de diferentes contextos, experiências profissionais e histórias de vida de diferentes atores.

a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. [...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”[...] o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (Tardif, 2012, p. 11 e 16).

Para Tardif e Lessard (2011), o trabalho docente pode ser dividido em dois polos, o do *trabalho codificado* e o do *trabalho não codificado*. O trabalho codificado trata sobre aspectos burocráticos e normativos ou prescritos do trabalho com tudo que traz de rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos, ou seja, em tudo aquilo que lhe dá um caráter previsível e rotineiro. Já o trabalho não codificado, considera os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos no ofício e suas inúmeras contingências e imprevistos os quais revelam sua complexidade. “Ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educa-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc” (Tardif; Lessard, 2011, p. 49).

O sociólogo Eliot L. Freidson, trata sobre a sociologia das profissões em que o processo de profissionalização deve levar em consideração os diferentes contextos históricos, culturais etc. dos grupos envolvidos, sendo este processo constituído por elementos interdependentes e que buscam despertar a autonomia profissional ou técnica do indivíduo.

Quadro 2-O campo profissional expandido inspirado em Freidson (1986)

	Os produtores de saber	Os práticos	Os gestores	
Organizações	A universidades	A escola	O ministério, as comissões escolares, etc.	
Grupos	Os professores universitários formados em ciências da educação	Os professores	Os outros agentes escolares	Os administradores do sistema de ensino

Fonte: Tardif; Lessard, 2011, p. 94.

De acordo com Tardif e Lessard (2011), as distinções acima definidas por Freidson afirmam que o processo de profissionalização também envolve organizações, e não apenas os docentes-formadores, e que este processo pode ser afetado por estes órgãos, tanto positiva quanto negativamente, caso não haja o suporte e apoio necessários para este fim. Para ele,

é fundamental que neste processo formativo os professores universitários vinculem teoria e prática, como também realizem pesquisas relacionada à formação.

A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade (Tardif; Lessard, 2011, p. 147).

Todo professor, de acordo com Tardif (2012), ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. O professor precisa sempre reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais, nesse sentido, seus objetivos de trabalho dependem intimamente de suas ações, decisões e escolhas. O objeto de trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo, desta forma, os saberes profissionais dos docentes formadores são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular.

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)[...] os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas do professor. Eis por que uma das atividades dos professores, talvez a principal, consistem em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem a elas (Tardif, 2012, p. 117 e 130).

Para a formação de professores, Tardif (2012), afirma que se deve considerar três concepções. Primeiro, os professores são sujeitos do conhecimento e têm o direito de participar das discussões a respeito de sua própria formação profissional, não importa se ela ocorra na universidade ou em outro lugar. Segundo, se os trabalhos dos professores exigem conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então deve-se desenvolver e utilizar esses conhecimentos baseando-se menos em uma lógica disciplinar e mais em uma lógica profissional relacionada à realidade cotidiana do ofício de professor, ou seja, abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. Terceiro, a formação para o ensino ainda é muito organizada em torno das lógicas disciplinares as quais funcionam por especialização e fragmentação ofertando aos alunos disciplinas que não têm relação entre

elas, mas que constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração com pouco impacto sobre os alunos. Dessa forma, o que se precisa não é esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas sim abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que realize um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os professores recebam e processem esses conhecimentos e informações. Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, neste sentido, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos, e necessitam conseqüentemente de uma formação continuada.

Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (Tardif, 2012, p. 249).

A formação de professores(as) indígenas da LII PITAKAJÁ segue os preceitos de Maurice Tardif, pois ela ocorre em serviço, ou seja, utiliza-se o próprio ambiente escolar para o desenvolvimento de conhecimentos e para o exercício da prática docente destes discentes. Além disso, o investimento em formação continuada consolida esta capacitação, como os relacionados à gestão territorial, por exemplo.

Segundo Tardif (2012), os docentes formadores são levados a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores. A pesquisa na área da educação procura esclarecer e melhorar a formação inicial, fornecendo aos professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola. A chamada *knowledge base* é o cerne das pesquisas sobre o ensino, as relações entre pesquisa e profissão podem abranger um vasto leque de atividades e de projetos, contanto que estes estejam realmente embasados na vivência profissional dos professores “trata-se também de ver os professores como produtores de saberes específicos ao seu trabalho e de integrá-los tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa dos universitários” (Tardif, 2012, p. 294).

De acordo com Freire (2013), a participação livre e crítica dos educandos constitui uma prática educativa eficaz e efetiva, constitui o que ele chama de “*círculo de cultura*” o qual é considerado fundamental no movimento de educação popular. O diálogo passa a ser condição essencial da tarefa do professor o qual ele chama de coordenador de debates, em vez de aluno denomina-o de participante de grupo, unidades de aprendizado em vez de programas de ensino.

“coordenar, jamais influir ou impor[...]Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 2013, p.19). Para ele, o saber democrático só existe se for construído coletivamente, o educador estabelece, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia em que tanto o educador quanto o educando aprendem no trabalho comum uma tomada de consciência da situação que vivem.

uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural (Freire, 2013, p. 80-81).

Ainda de acordo com Freire (2013), com uma educação dialogal e ativa se chega à uma transitividade crítica voltada para a decisão, para a responsabilidade social e política, caracterizando-se pela profundidade na interpretação dos problemas, buscando testar os “achados” e se dispondo à revisões por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas, e na sua apreensão, se evitaria deformações e transferência de responsabilidades a outros.

Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo, e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo, e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições[...] a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição (Freire, 2013, p. 84 e 113).

Segundo Freire (2011), os educadores devem ter ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica para poder desenvolver uma democracia educativa libertadora junto aos educandos, orientada para a prática de um diálogo político-pedagógico em que ambos possam exercer sua autonomia, sua cidadania responsável e a assimilação crítica do conhecimento e sua recriação. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da

relação Teoria/Prática, sendo necessário discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2011, p. 24).

A LII PITAKAJÁ tem como público-alvo professores(as) indígenas que já atuam nas escolas indígenas de suas respectivas comunidades, dessa forma proporciona aos discentes uma formação voltada à prática e à realidade cultural de cada etnia. Neste sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de programas de pesquisa que estimulem estes alunos à uma reflexão acadêmica sobre sua própria cultura e modos de ensino-aprendizagem. Ribeiro (2018), considera importante o desenvolvimento de centros de experimentação de material didático e de metodologias de ensino.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*docência-discência*”- docência-discência- e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Freire, 2011, p. 30).

Ainda de acordo com Freire (2011), a questão da identidade cultural faz parte da dimensão tanto individual quanto coletiva dos educandos, cujo respeito é fundamental na prática educativa progressista. A experiência histórica, política, cultural e social dos educandos deve ser considerada, assim como sua autonomia. É necessário que haja a solidariedade social e política para se construir uma sociedade ideal e uma formação verdadeiramente democrática.

Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (Freire, 2011, p. 60-61).

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LII PITAKAJÁ) tem como uma de suas normas a Resolução CNE/CP nº 1 de 07 de janeiro de 2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Na Seção III desta resolução intitulada **Da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas**, em seu artigo 17, diz que os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos.

Em seu artigo 18, diz-se que com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas.

§1º A participação de indígenas nesses quadros, de forma dialógica e colaborativa, deve ocorrer: I - a partir da indicação das comunidades indígenas, de suas escolas e do colegiado do curso planejado para a formação de professores indígenas; e II - com base no reconhecimento dos seus saberes e papéis sociocultural, político, religioso ou linguístico, independentemente de possuírem formação escolarizada.

§ 2º As instituições formadoras devem adequar suas estruturas organizacionais para garantir a participação indígena nos processos de formação de formadores, assegurando-lhes as condições necessárias para esse fim (Brasil, 2015).

Já o artigo 19, diz que as instituições formadoras devem promover a formação dos formadores que atuam nos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas, ao definir, nos seus projetos pedagógicos de cursos, os objetivos e as estratégias de implementação dessa formação.

Parágrafo Único. Essa formação deve contemplar, nos seus fundamentos básicos: I - as Diretrizes Curriculares Nacionais e Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Escolar Indígena e para a formação de seus professores; II - as Diretrizes Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares; III - as Diretrizes Gerais de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental e demais diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação consideradas requisitos para a formação de formadores indígenas; IV - o projeto pedagógico dos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas; e V - os estudos e as pesquisas históricas, antropológicas e linguísticas sobre os grupos indígenas partícipes da formação (Brasil, 2015).

De acordo com Matos e Monte (2006), os docentes que trabalham nestes cursos de formação compõem um quadro também diversificado em suas competências e vínculos institucionais. Na maioria dos casos, os profissionais universitários envolvidos desenvolvem pesquisas relacionadas com suas áreas de atuação nos cursos de formação de professores indígenas, dadas às necessidades de se vincularem ações de pesquisa e ensino para a complexa construção do currículo intercultural e bilíngue. No entanto, não tem havido uma articulação orgânica entre pesquisa profissional universitária e docência nos cursos de magistério indígenas.

Nos cursos de Licenciaturas Indígenas que se pretendem interculturais deve haver em seu quadro de docentes formadores também indígenas para que se promova um diálogo mais simétrico entre conhecimentos universais e tradicionais, e proporcione aos discentes uma formação crítica e reflexiva. As experiências profissionais e pessoais tanto dos docentes quanto dos alunos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e isto somente se concretizará com a elaboração de pesquisas e a produção de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos. A universidade tem papel fundamental no fomento à pesquisas relacionadas à formação de professores(as) indígenas e à educação escolar indígena, assim como proporcionar uma formação continuada à este grupo.

6 PROFESSORES INDÍGENAS

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 várias ações foram desenvolvidas para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, principalmente relacionados à educação e à saúde. Os cursos superiores para a formação de professores indígenas integram um conjunto de ações que delineiam a política nacional de educação escolar indígena em que seus projetos políticos pedagógicos devem estar em conformidade com os princípios da diferença, da interculturalidade, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo e do comunitarismo que fundamentam a educação escolar indígena. Para que as universidades ofereçam aos indígenas uma formação universitária de excelência é necessário que elas se adequem às realidades, às demandas, aos direitos e as perspectivas pedagógicas, políticas e epistêmicas destes povos, respeitando seus saberes ancestrais e modos de vida.

Nesse quadro, assessores de organizações não governamentais indígenas e indigenistas ligadas a experiências inovadoras na área de educação iniciadas na década de 1980 tiveram papel de destaque na formulação da nova legislação e no assessoramento da implantação dos projetos que deram início às primeiras licenciaturas interculturais visando à formação de professores indígenas em nível superior, implantadas na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) e na Universidade Federal de Roraima (UFRR), respectivamente em 2001 e 2003. Entre as organizações envolvidas destacam-se a Organização Geral de Professores Tikuna Bilingues (OGPTB), a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (Copiar), a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), o Instituto Socioambiental (ISA) e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Houve também uma presença significativa de antropólogos, educadores e linguistas de universidades com pesquisas voltadas à questão indígena, como a Universidade de São Paulo e o Museu Nacional (Barroso, 2013, p. 80-81).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) por meio da 76ª Conferência Internacional do Trabalho emitiu em 1989 um dos principais dispositivos internacionais que garantem os direitos coletivos dos povos indígenas e a exclusão de projetos de integração social e assimilação cultural, a chamada Convenção n.º 169 a qual estabelece os direitos fundamentais e a autodeterminação destes grupos com relação à sua identidade, aos territórios tradicionais, à sua organização social e cosmovisão, valores culturais etc.

A Convenção 169 reconheceu as aspirações destes povos em assumir o controle de suas instituições e formas de vida e de seu desenvolvimento econômico, bem como de manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões no âmbito dos Estados nos quais vivem. Também impôs aos governos a obrigação de consultar os povos sempre que medidas legislativas ou administrativas sejam suscetíveis de afetá-los

diretamente, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas (Garzón; Grupioni, 2023, p. 87).

Em novembro de 2019, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou a 40ª reunião da Conferência Geral em que aprovou a *Convenção Mundial sobre a Educação Superior*, reconhecendo as qualificações relativas à educação superior, tornando-se o primeiro tratado desta organização que aborda este assunto em nível mundial. A referida Convenção estabelece princípios universais para um reconhecimento equitativo, transparente e não discriminatório das qualificações da educação superior e das qualificações que permitem o acesso à este nível educacional em que proporcionam oportunidades de estudo e emprego. Aborda questões relacionadas aos modos de aprendizagem não tradicionais, bem como o ensino à distância. Os países membros se comprometeram a fortalecer a cooperação internacional no campo do ensino superior, melhorando sua qualidade, como também apoiando a mobilidade acadêmica. Na 41ª reunião da sua Conferência Geral, a UNESCO recomendando, entre outras coisas, adotar métodos pedagógicos que enfatizem a cooperação e a solidariedade, assim como mudanças nos planos de estudos para orientar acerca do ensino ecológico, intercultural e interdisciplinar, como também o financiamento público dos sistemas educativos, e impulsionar a investigação e a inovação.

Com relação à demanda por educação superior para indígenas, programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado por meio do Decreto N.º 6.096, de 24 de abril de 2007, ampliou o número de instituições, cursos e vagas na graduação e na pós-graduação, além disso, foram criados programas especiais destinados à indígenas, quilombolas, pessoas do campo etc. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394, de 20/12/1996), em seus artigos 78 e 79, faz alusão à programas de ensino e pesquisa para a promoção da educação bilíngue e intercultural, assim como trata sobre a educação superior para os povos indígenas realizada nas universidades públicas e privadas, bem como a necessidade de assistência estudantil e o fomento à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais.

O Plano Nacional de Educação, para o período de 2014 a 2034 (Lei N.º 13.005, de 25/06/2014), trata sobre as estratégias de promoção de processos formativos com qualidade social, destacando as formas de acesso, permanência e conclusão na educação superior para os povos indígenas, afrodescendentes etc., propondo medidas para ampliar o processo de

democratização da educação superior com a inclusão de grupos historicamente excluídos, respeitando suas especificidades. Entre suas medidas propõe a elevação das taxas de matrículas com garantia da qualidade da oferta e da expansão da educação pública.

Segundo Silva e Ferreira (2001a), as pesquisas acadêmicas, principalmente sobre processos próprios de aprendizagem, são essenciais para se propor soluções aos problemas enfrentados pelas escolas indígenas, ela promove também a interdisciplinaridade a qual é necessária ao processo de conhecimento. Os professores indígenas desejam encontrar soluções para as necessidades e expectativas da comunidade, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação. Essas escolas devem ter currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações etc. A formação do professor como pensador crítico é fundamental para o ensino e espera-se que os cursos de formação forneçam instrumentos para que ele possa atuar na tradução e no diálogo entre os saberes que se cruzam na escola. Também se espera que, na medida do possível, os cursos de formação de professores deem indicações sobre os documentos escritos e outros materiais relativos aos temas ensinados com os quais o professor trabalhará, comparando-os às fontes orais disponíveis. A escola torna-se um espaço para o aprofundamento das próprias pesquisas sobre etnoconhecimentos, e os professores e alunos revelam-se como pesquisadores e pesquisados no contexto local.

Ao tornar disponíveis etnografias e interpretações sobre essa parcela menos conhecida dos indígenas do país, temos a esperança de que a reunião e divulgação em livros desses trabalhos propicie bons exemplos de pesquisa antropológica com povos indígenas no Nordeste, e permita que tais textos venham a ser utilizados como leituras complementares em cursos que integram a formação básica de estudantes de antropologia (tanto de graduação quanto de pós-graduação) ou sirvam de apoio a discussões em disciplinas afins (história, lingüística e arqueologia (Oliveira, 2004, p. 10).

De acordo com o Ministério da Educação há os seguintes cursos no Brasil destinados especificamente à população indígena:

Tabela 1- Cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior no Brasil voltados especificamente à população indígena

ESTADO	INSTITUIÇÃO	CURSO
ACRE	Universidade Federal do Acre (UFAC)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Indígena (CEL-Centro de Educação e Letras (Campus Floresta))
AMAZONAS	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)- <i>Pública Estadual</i>	Licenciatura Plena para Professores Indígenas do Alto Solimões; Pedagogia-Licenciatura Intercultural Indígena
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável-Baniwa/Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável-Tukano/ Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável-Nheengatu/ Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável-Yanomami/ Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável-Sateré-Mawé; Formação de Professores Indígenas- Humanas e Sociais-Borba/ Formação de Professores Indígenas- Letras e Artes-Borba/ Formação de Professores Indígenas- Exatas e Biológicas-Borba/ Formação de

		<p>Professores Indígenas- Humanas e Sociais-Maués/ Formação de Professores Indígenas- Letras e Artes-Maués/ Formação de Professores Indígenas- Exatas e Biológicas-Maués/ Formação de Professores Indígenas- Humanas e Sociais-M. Solimões/ Formação de Professores Indígenas- Letras e Artes-M. Solimões/ Formação de Professores Indígenas- Exatas e Biológicas-M. Solimões/ Formação de Professores Indígenas- Letras e Artes-Alto Rio Negro/ Formação de Professores Indígenas- Letras e Artes-Alto Solimões/ Formação de Professores Indígenas- Exatas e Biológicas-Alto Rio Negro/ Formação de Professores Indígenas- Humanas e Sociais- Alto Rio Negro/ Formação de Professores Indígenas- Exatas e Biológicas-Alto Solimões/ Formação de Professores Indígenas- Humanas e Sociais- Alto Solimões/ Formação de Professores Indígenas- Humanas e Sociais-Lábrea/ Formação de Professores Indígenas- Exatas e Biológicas-Lábrea/ Formação de Professores Indígenas- Letras e Artes-Lábrea/ Formação de</p>
--	--	---

		Professores Indígenas- Humanas e Sociais-Manicoré.
AMAPÁ	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Intercultural Indígena
BAHIA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Intercultural Indígena
CEARÁ	Universidade Federal do Ceará (UFC)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé-LII PITAKAJÁ/Licenciatura Intercultural Indígena KUABA
	Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)- <i>Pública Estadual</i>	Curso de Pedagogia Intercultural- Licenciatura
GOIÁS	Universidade Federal de Goiás (UFG)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura em Educação Intercultural
MARANHÃO	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)- <i>Pública Estadual</i>	Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica- PROETNOS
MINAS GERAIS	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)- <i>Pública Federal</i>	Formação Intercultural Para Educadores Indígenas
MATO GROSSO DO SUL	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena

PERNAMBUCO	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Intercultural Indígena
RONDÔNIA	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)- <i>Pública Federal</i>	Licenciatura Intercultural Indígena
RORAIMA	Universidade Federal de Roraima (UFRR)- <i>Pública Federal</i>	Curso de Licenciatura Intercultural/ Gestão em saúde coletiva indígena (Bacharelado)/ Gestão Territorial Indígena (Bacharelado)
RIO GRANDE DO SUL	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)- <i>Pública Federal</i>	Curso de Licenciatura em Educação Indígena (Licenciatura-EAD)

Fonte: Ministério da Educação (Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>).

Grupioni (2006), diz que a formação de indígenas como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Para se ter uma escola indígena de qualidade somente será possível se a sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Na questão da formação de professores indígenas é importante considerar a necessidade de se estabelecer conexão orgânica entre a educação básica e a educação superior, no âmbito principalmente dos cursos superiores de licenciaturas interculturais. A separação e o distanciamento entre esses dois níveis na política educacional brasileira têm sido tão pernicioso que a educação escolar indígena deve evitar (Baniwa, 2019, p.27).

As Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena foram essenciais para as políticas públicas direcionadas aos indígenas. Houve duas, respectivamente nos anos de 2009 e de 2018, a primeira convocação ocorreu por meio da Portaria MEC n.º 1.062, de 26 de agosto de 2008, e a segunda por meio da Portaria MEC n.º 421, de 9 de maio de 2014. Na primeira houve um conjunto de deliberações sobre a educação superior, entre elas: a necessidade de oferta de outros cursos direcionados à indígenas, além das licenciaturas; a criação de programas

de apoio pedagógico e concessão de bolsas de estudo para o acesso e permanência dos estudantes indígenas nas universidades; o financiamento da formação inicial e continuada dos professores indígenas e a solicitação de tornar o Prolind uma política permanente de Estado. Alguns resultados foram alcançados com a primeira Conferência, por exemplo, a Lei de Cotas, o Programa Bolsa Permanência e a Ação Saberes Indígenas na Escola. A segunda Conferência tratou sobre a questão da Educação Superior no que se refere a necessidade de estabelecer uma política de estado de educação superior para e com os povos indígenas, além de questões acerca do acesso e permanência de indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação, ações relacionadas à valorização das culturas e línguas dos povos indígenas, e também a formação continuada levando-se em consideração pautas importantes para estes povos, como gestão territorial, educação e saúde, como institucionalizar os cursos de licenciaturas indígenas, inclusive com a contratação de docentes indígenas, e como articular as ações destes cursos com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas indígenas.

A criação dos cursos de licenciatura intercultural para a formação de professores indígenas se deu por meio do *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (Prolind), criado pelo Ministério da Educação em 2005. Esta Licenciatura proporciona uma visão intercultural de produção do conhecimento, além de abordar as línguas indígenas, a produção de materiais didáticos bilíngues, a criação de espaços de discussão e de grupos de pesquisa. As diretrizes desse programa orientam que os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena tenham em sua organização curricular áreas do conhecimento realizados em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), possibilitando uma formação contextualizada, tais orientações devem estar em consonância com os projetos de educação básica das escolas indígenas. Os processos de ensino, pesquisa e extensão devem privilegiar temáticas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e das culturas dos povos indígenas.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio* foram instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 6 de 02/04/2014 e da Resolução CNE/CP nº 1 de 07/01/2015, trata sobre: os princípios e objetivos da formação de professores indígenas; da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas (perfil do professor indígena; dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares; da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores

indígenas; da gestão; da avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas); promoção e oferta da formação de professores indígenas: colaboração e responsabilidades.

As diretrizes acima visam orientar a elaboração de projetos de cursos, sua implementação e processos de regulação e avaliação nas instituições de educação superior e seus respectivos sistemas de ensino. Tratam da necessidade de que as formações de professores indígenas devem ser realizadas em cursos específicos, da participação dos indígenas nos processos de gestão dos cursos, da colaboração que deve ser estabelecida entre as instituições formadoras e da assistência estudantil aos indígenas.

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.[...]

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (Brasil, 2015).

Uma das fragilidades institucionais do Prolind, no caso da LII PITAKAJÁ da UFC, está no fato de que este curso é temporário e depende de recursos repassados pelo Ministério da Educação para a continuação do seu funcionamento. Seria importante que houvesse uma política de Estado permanente para esses cursos, com o fortalecimento da colaboração entre os entes federal, estadual e municipal, assim como a definição de um corpo docente e técnico permanente, dentre eles indígenas. Além disso, deveria haver mais projetos de assistência estudantil, como o auxílio ingressante, e projetos de desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas indígenas.

Segundo Tardif (2012), a pesquisa na formação inicial dos professores fornecer à eles um repertório de conhecimentos constituído a partir do estudo da sua prática profissional. A contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e para a formação contínua dos professores dependerá de sua capacidade de atender às necessidades deles e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas com as quais se deparam. As relações entre pesquisa e profissão devem estar embasadas na vivência profissional dos professores, tornando-os produtores de saberes específicos ao seu trabalho.

Uma das conquistas para a categoria dos professores(as) indígenas foi o lançamento no dia 20/08/2023, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, do primeiro concurso público para professores indígenas com lotação em Escolas Indígenas da rede pública estadual de ensino do Ceará a qual conta com 39 escolas, nos seguintes municípios: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, Quiterianópolis, São Benedito e Tamboril. Ao todo, são 200 vagas que contemplarão 14 etnias: Anacé; Gavião; Jenipapo-Kanindé; Kalabaça; Kanindé; Kariri; Pitaguary; Potyguara; Tabajara; Tapeba; Tapuya Kariri; Tubiba Tapuya; Tupinambá e Tremembé.¹⁰

A discussão hoje passa pela possibilidade ou não de elaborar e realizar um concurso público específico para professores indígenas independentemente de habilitação formal. Isso não significa que os professores não tenham capacidade de exercer a profissão ou não estejam preparados para corresponder satisfatoriamente a suas responsabilidades de magistério. Isso é muito relativo, se pensarmos, por exemplo, nas pedagogias e métodos tradicionais de ensino-aprendizagem dessas populações tradicionais, que, aliás, eram mais precisas quanto aos seus objetivos de educar, formar, habilitar e possibilitar boa convivência dos cidadãos-membros da comunidade [...] é imprescindível a necessidade de um tratamento diferenciado às escolas indígenas, inclusive quanto à carreira profissional dos professores, que precisa ser definida pelos próprios índios, de acordo com a organização social de cada povo (Silva; Ferreira, 2001a, p.128).

6.1 Educação Escolar Indígena

Os povos indígenas têm seus processos educativos próprios, inclusive com calendário escolar diferenciado, essa conquista está respaldada por dispositivos legais que

¹⁰ GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Abertas as inscrições do concurso para professores de Escolas Indígenas.** Fortaleza, 06 nov. 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/09/06/concurso-do-governo-do-ceara-seleciona-professores-indigenas-para-escolas-de-14-etnias/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

possibilitam uma educação escolar específica e diferenciada, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual define como um dos princípios norteadores do ensino nacional, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilingue. A excelência na formação de professores indígenas é fundamental para a qualidade da educação escolar indígena específica, diferenciada e autônoma a qual deve ser adaptada à cultura de cada povo respeitando suas cosmovisões, culturas, tradições e línguas. Os professores(as) indígenas participam também da construção de seus projetos pedagógicos junto à suas respectivas comunidades e na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos. Na formação de professores indígenas em licenciatura intercultural, é necessário se desenvolver uma política educacional que estabeleça conexão entre a educação básica e a educação superior. O protagonismo indígena na condução da gestão pedagógica e administrativa da escola indígena é fundamental para que ela cumpra sua função social perante a comunidade em que está inserida.

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio desta Resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados caberá a responsabilidade *pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios*, integrando as escolas indígenas como *unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual* e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena. Dessas disposições decorrem, entre outras, a necessidade de cada secretaria de estado da educação criar uma instância interinstitucional, com a participação dos professores e das comunidades indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas (Grupioni, 2006, p.62).

Com a Constituição Federal de 1988, os indígenas passaram a ter direito à uma escola com características específicas, que valorize o conhecimento tradicional destas sociedades e lhes forneça instrumentos para dialogar com diferentes culturas. Para isto é necessário o desenvolvimento de currículos interculturais; calendários que respeitem as atividades tradicionais dos grupos indígenas; metodologias de ensino diferenciadas; publicação de materiais didáticos em línguas indígenas e formação de professores indígenas (Silva; Grupioni, 2004).

De acordo com Luciano (2006), educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos dos povos indígenas, já a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos indígenas e não-indígenas, refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e acesso à conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. As escolas indígenas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos para possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, levando em consideração as pedagogias próprias e os projetos coletivos de vida.

Um último pressuposto é o esforço de se projetar uma nova educação escolar indígena realmente concretizada com a participação e a gestão direta dos principais interessados – os povos indígenas do Brasil. Essa participação e auto-gestão efetiva em todos os momentos do processo não deve se ater a meros detalhes técnicos ou formais, mas sim à condição e à garantia da realização, de forma adequada, da desejada educação escolar indígena de qualidade. O desafio que se coloca é o de construir uma política pública do Estado articulada com o movimento indígena, seus interesses e suas necessidades, exercitando assim o gerenciamento democrático participativo (Luciano, 2006, p.148).

A Educação Escolar indígena é uma modalidade da educação básica que garante aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Considerada uma das principais demandas do movimento indígena, está garantida constitucionalmente e associada à projetos de autonomia, sustentabilidade, gestão territorial, valorização da cultura indígena etc. Há dois aspectos relevantes no tocante à qualidade da educação e da escola indígena: a questão do financiamento e da infraestrutura dos sistemas nos três níveis de governo (federal, estadual e municipal), além das estruturas humanas e materiais dos sistemas de ensino e das universidades públicas. Outra questão é a demarcação das terras indígenas e políticas públicas para que as escolas indígenas

possam desenvolver suas capacidades, habilidades e projetos por meio da organização de territórios etnoeducacionais.

A criação de espaços específicos para a promoção da educação superior para os ou dos povos indígenas está ligada à proposição de um sistema próprio de educação escolar indígena. Este sistema, articulado ao Sistema Nacional de Educação, deverá ter normas e financiamentos específicos, com o objetivo de promover o protagonismo, a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas na formulação e implementação de suas políticas educacionais (Nascimento, 2022, p. 92).

De acordo com Baniwa (2019), os desafios da educação escolar indígena podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno, ou seja, no acesso, permanência, egresso e êxito formativo, e na vida cotidiana e na posterior contribuição à sua comunidade. Neste sentido, o sucesso na formação pode ser medido por meio da: formação de recursos humanos (professores, gestores e técnicos); produção de material didático; e fortalecimento das instituições públicas de ensino tanto na estrutura das escolas como dos sistemas de ensino. A qualidade da educação escolar indígena deve levar em consideração a identidade e realidade de cada povo e está associada à formação de professores indígenas.

Desde 2002 a educação escolar indígena, diferenciada e de qualidade, é também garantida pela Convenção 169 da Organização Mundial do Trabalho (OIT). Com base na OIT, o reconhecimento efetivo da educação indígena diferenciada e de qualidade aponta inclusive para o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meio de educação, possibilitando o ensino ministrado também na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais (Bondim, 2013, p. 121).

Para Silva e Ferreira (2001a), as escolas indígenas devem ser consideradas como “espaços de fronteira”, de articulação e troca de conhecimentos. Assim, podemos pensar as várias alternativas de estabelecimento de escolas diferenciadas como situações interétnicas ou de contato entre povos, como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados. Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, procurando entendê-la como um espaço de indígenas e não indígenas, de oportunidades e de criatividade. A educação escolar é parte desse processo educativo mais amplo e refere-se à aprendizagem pela qual passam as populações indígenas no contexto da

escola. Isso implica o relacionamento com instrumental, metodologia e concepção pedagógica específicos, na busca por relações menos assimétricas com as escolas tradicionais. A realização de pesquisas na área da educação indígena são fundamentais para o aperfeiçoamento da prática escolar e para a tomada de decisão acerca dos direitos educacionais.

A história da educação escolar entre povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal[...] cumpre ressaltar que em certos momentos elas estão sobrepostas uma às outras. O início de uma fase não significa o término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar (Silva; Ferreira, 2001a, p. 72).

É fundamental que o governo federal, estados e municípios apoiem a realização de encontros periódicos de professores indígenas coordenados por eles mesmos, sem prejuízo aos cursos de formação. Se o movimento de professores indígenas adquiriu maior visibilidade em certas regiões que em outras, isso aconteceu porque naqueles lugares os encontros de professores são atividades que se desenvolvem de modo mais sistemático (Silva; Grupioni, 2004).

Segundo Silva e Ferreira (2001b), abordagens diferenciadas de educação, discute, apoiada em experiências concretas, práticas pedagógicas julgadas adequadas e estimulantes para o trabalho de professores e alunos de escolas diferenciadas, já que construídas com o auxílio da experimentação crítica e dialogada de pedagogias como a Freinet ou a construtivista que valorizam a descoberta, a elaboração de ideias, o trabalho, a criação e que acolhem positivamente a oralidade. Com a ajuda de situações vividas em sala de aula são discutidos a pertinência e o rendimento de distintas abordagens de educação quando presentes na escola indígena, incorporação de pedagogias nativas historicamente desenvolvidas por populações indígenas em contextos definidos pela oralidade. Por intermédio da educação pelo trabalho, tal como é proposta por Freinet, o aluno desenvolve projetos práticos voltados à sua realidade e necessidades, aliando a transmissão de conhecimentos em sala de aula à atividades práticas e produtivas. O papel do educador é oferecer condições para o desenvolvimento de propostas de

grupo, orientar e acompanhar a pesquisa de materiais e ações necessárias para sua continuidade, instrumentalizar a confecção de registros de ações desenvolvidas, trabalhando conceitos no exercício dessa prática. Nessa visão pedagógica, o conhecimento pressupõe uma busca permanente por parte do aluno e do professor, a pesquisa faz parte do processo de ensino e aprendizagem.

A certeza de que a pedagogia Freinet poderia contribuir na construção da escola indígena diferenciada, principalmente no que diz respeito à construção de currículo e calendário diferenciados, vem do fato de que essa proposta tem na ação e na investigação experimental a base do processo educativo, com respeito à diferença. [...]Para a escola dar conta desses desafios, deve ser concebida como espaço de formação, e não apenas de transmissão de conhecimentos. Esse é um dos princípios que norteiam a educação escolar indígena e um dos princípios colocados por Célestin Freinet (Silva; Ferreira, 2001b, p. 88 e 97).

Ribeiro (2018) menciona que a *socioafetividade* está voltada aos aspectos afetivos da experiência de frequentar uma escola. Nas atividades propostas o aluno precisa ser solicitado a partir do que sabe e do que tem, a contribuir para a turma, como também é importante que ele possa trazer para a escola aquilo que seus parentes ou amigos lhe ensinaram fora da escola, para que confie que saber e ensinar é uma função de todos.

De acordo com Pereira e Tremembé (2022), Raimunda Marques do Nascimento, conhecida como Raimundinha Tremembé, filha de Francisco Marques do Nascimento (atual cacique João Venâncio da etnia Tremembé-CE), exerceu posição de destaque na militância do movimento indígena. Ela começou seu protagonismo na Educação Indígena Diferenciada do estado do Ceará na década de 1990, quando os Tremembé estavam no processo de luta pela educação e realizando reuniões para discutir esse processo, pois as crianças indígenas eram discriminadas nas escolas regulares por pessoas que muitas vezes eram envolvidas em conflitos de posses de terra. Aos 18 anos criou a escola “Alegria do mar” em 1991, a primeira experiência de escola indígena no Ceará. O alcance pedagógico de Raimunda inaugurou no estado a mobilização, não somente do povo Tremembé, mas de todos os indígenas por uma Educação Indígena Diferenciada. A partir do protagonismo de Raimundinha, a luta pela Educação Indígena Diferenciada foi ampliando-se no estado do Ceará até a conquista do primeiro Magistério Indígena, primeiramente, em nível médio e, posteriormente, em nível superior.

a política educacional para a modalidade de educação escolar indígena tem se pautado pela necessidade de institucionalizar a escola indígena dentro dos sistemas de ensino, garantindo aos estudantes indígenas os benefícios dos programas de melhoria da

qualidade da educação, ao mesmo tempo em que se reforçam as ações específicas de formação de professores indígenas e de produção de materiais didáticos diferenciados (Grupioni, 2006, p.07).

A Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10/11/1999 institui as *Diretrizes Nacionais para funcionamento das escolas indígenas*. A Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22/06/2012, do Conselho Nacional de Educação, institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Trata sobre: os objetivos; dos princípios; da organização; do projeto político pedagógico (dos currículos; da avaliação; dos professores indígenas: formação e profissionalização); da ação colaborativa para a garantia da educação escolar indígena (das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração; dos territórios etnoeducacionais). O Decreto n.º 6.861, de 27/05/2009, traz disposições sobre a Educação Escolar Indígena, sua organização em territórios Etnoeducacionais.

O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas (Instituído por meio da Portaria MEC n.º 1.062, de 30/10/2013), foi criado com o intuito de consolidar e fortalecer a política dos territórios etnoeducacionais. Pretende promover o protagonismo, a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas na formulação e implementação de suas políticas educacionais. Destina um conjunto articulado de ações de apoio técnico e financeiro do MEC às secretarias de educação estaduais e municipais e às instituições de educação superior para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. Esse programa representa uma tentativa do Ministério da Educação em dar respostas às demandas apresentadas nos planos de ação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), estabelecidos em 2009, por meio do Decreto n.º 6.861. Embora tenha tido uma inexpressiva execução, demonstrou esforço do MEC em desenhar uma política mais sistêmica de educação para os povos indígenas, da educação básica à pós-graduação.

De acordo com Sobreira (2023), no portal *Brasil de Fato*, a Educação Escolar Indígena é uma reivindicação antiga das lutas de diferentes povos. No Ceará, as articulações para exigir um modelo de educação que respeitasse os costumes começaram ainda na década de 1970. Itarema também foi a primeira cidade da região Nordeste a contar com docentes formados pelo Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Além das disciplinas tradicionais como português e matemática, os estudantes das escolas indígenas aprendem sobre a cultura, os costumes dos seus povos e a história dos seus territórios, na perspectiva de passar para novas gerações a luta

pela reivindicação das demarcações de terras e a defesa das suas identidades, pontos indispensáveis para garantir os direitos dos povos originários em todo o país. "Temos aulas de artes, onde transmitimos para nossos alunos a importância da pintura corporal, a confecção das nossas vestes, as letras das músicas e o nosso Toré. Nós temos como proposta o inglês, mas ensinamos o Tupi Nheengatu", explica o professor Fábio Alves, da etnia Jenipapo-Kanindé, além disso considera que o estado precisaria ter 50% a mais de escolas indígenas para suprir a educação de todas as crianças e adolescentes das etnias existentes. A educação indígena acontece há 23 anos no Ceará. A primeira escola foi construída para atender o povo Tremembé de Amontada, em Itarema, município a 200 quilômetros de Fortaleza. A etnia é pioneira nesse processo no estado.¹¹

De acordo com Paula e Vianna (2011), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) ganhou mais força com a realização da *1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena* ocorrida em novembro de 2009 a qual ocorreu a partir de um ciclo de 18 conferências regionais que a antecederam e a prepararam. A Conferência teve como principal objetivo formular e consolidar propostas para a área da Educação Escolar Indígena que pudessem ser pactuadas entre representantes dos povos indígenas e das organizações governamentais, e da sociedade civil.

Para Nascimento (2022), as duas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI), a primeira em 2009 e a segunda em 2018, propuseram algumas políticas públicas como um sistema próprio de educação em que destaque a interculturalidade como estratégia de fortalecimento, de valorização e de promoção de suas identidades, línguas, culturas e territorialidades. Essas duas Conferências tiveram como objetivo avaliar e propor diretrizes para as políticas educacionais voltadas para os indígenas em todos os níveis e modalidades. Na segunda Coneei a Educação Superior compôs um eixo específico, refletindo desta forma a importância desta questão para os povos indígenas, tendo inclusive uma maior presença de universitários indígenas e de representantes das universidades do que na primeira Coneei.

¹¹ SOBREIRA, Amanda. Ceará avança em políticas de educação indígena, mas faltam escolas no estado. **Brasil de Fato**, Fortaleza, 30 jul. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/30/ceara-avanca-em-politicas-de-educacao-indigena-mas-faltam-escolas-no-estado>. Acesso em 12 ago. 2023.

Em síntese, na etapa nacional da II Coneci os participantes chamaram a atenção para a necessidade de consolidação dos programas e ações desenvolvidos nos âmbitos local e nacional. Estes deveriam ser estruturados em uma política de estado de educação superior para e com os povos indígenas a fim de consolidar algumas ações em curso, criar e implementar novas e buscar se evitar a fragmentação de ações desarticuladas entre as diferentes IES. Foi demandada também a definição de formas de apoio e fomento do MEC para as IES estaduais. De modo resumido, foram priorizadas as seguintes propostas:

- Criação de uma Política Nacional de Educação Superior elaborada com e para os povos indígenas com previsão de ações de cunho nacional e local voltadas ao acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação e pós-graduação.
- Criação de Universidades Indígenas, gestadas pelos povos indígenas, que atendam a dimensão geopolítica das suas comunidades e priorizem a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.
- Institucionalização dos cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, com financiamento específico, ampliação das vagas, contratação de docentes indígenas pelas IES.
- Promoção do diálogo intercultural, da socialização de experiências e da valorização das culturas, das histórias e das línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação (Nascimento, 2022, p.117-118).

6.2 Línguas Indígenas

As línguas indígenas são fundamentais para os povos indígenas, marcam suas identidades étnicas e valorizam suas culturas e sistemas de conhecimento, neste sentido, as escolas indígenas devem ser fortalecidas para que elas transmitam e mantenham suas próprias formas de comunicação a outros indígenas. A Constituição Federal de 1988 reconhece as línguas indígenas em seu artigo 210:

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

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também garante esse direito em seu artigo 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e

povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Estes dispositivos legais garantem aos povos indígenas o direito à falarem suas línguas e exercerem suas culturas e tradições, tanto na escola quanto nas universidades. Rompe assim, com a política integracionista de homogeneização cultural, étnica e linguística na sociedade brasileira. Para isso, é necessário que as línguas indígenas estejam, por exemplo, em materiais didáticos e pedagógicos para a utilização em sala de aula.

Na verdade, toda sociedade tem seu sistema educacional, transmissor de sua cultura[...] Nossos índios, por exemplo, têm seus sistemas educacionais muito melhores que o nosso. Aos 14 anos um índio está completamente formado em índio. Tem perfeito domínio de sua cultura. Vai aprender muito mais ao longo de sua vida, tendo já o essencial, que é o domínio da língua, que lhe permite comunicar-se e adquirir uma compreensão geral da natureza das coisas. Além da capacidade de produzir o que consome e de reproduzir todos os bens de sua sociedade. Esta educação informal se realiza pelos mecanismos através dos quais a língua se transmite, juntamente com toda uma massa de conhecimentos e práticas aprendidas no convívio social (Ribeiro, 2018, p. 29).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou o Censo Demográfico em 2022, mas os dados referentes às línguas indígenas ainda são do Censo realizado em 2010, o qual constatou que no Brasil há 274 línguas faladas por 305 etnias.

As escolas indígenas apresentam como uma de suas características o bilinguismo/multilinguismo tanto na fala de sua respectiva língua materna quanto na sua organização curricular e político-pedagógica, por meio das línguas tradicionais os povos indígenas transmitem seus saberes, culturas e modos de vida. Isso garante a continuidade dos seus processos educativos tradicionais e o fortalecimento da sua relação com o seu território, por isso tanto a escola como sua comunidade devem estimular a promoção e a valorização do seu uso cotidiano. É necessário também o desenvolvimento de políticas públicas que tenham como objetivo resgatar e valorizar as línguas indígenas do Brasil, elas são fundamentais nos processos de luta por reconhecimento e legitimação material da identidade étnica e no reconhecimento de direitos específicos. A prática da educação intercultural bilíngue além de valorizar o pertencimento étnico e cultural também promove a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e a construção de novos modelos de educação.

Exatamente com que conteúdo as línguas indígenas estão sendo usadas na escola, qual o seu alcance didático, que políticas linguísticas devem ser adotadas no interior das

escolas e dos cursos de formação é ainda objeto a ser pesquisado e debatido. Multiplicar a produção de textos em línguas indígenas, impulsionar a tradução de conteúdos científicos nas línguas indígenas e os difundir em português, favorecer a criatividade lexical oral e escrita e outras formas de linguagem são alguns dos objetivos a serem perseguidos nos projetos e programas de formação coordenados e fomentados por uma política de Estado. Tais questões deveriam ser amplamente debatidas no país visando a construção de uma política lingüística e educacional a favor da diversidade (Matos; Monte, 2006, p.90).

Apresentaram-se novos desafios para a formação de indivíduos dentro dos objetivos gerais da educação bilíngue e intercultural, entre os desafios mais iminentes: o desenvolvimento das capacidades lingüísticas, reflexivas e meta-reflexivas dos falantes de línguas indígenas; a aprendizagem e o desenvolvimento de segundas línguas, das práticas sociais de leitura e escrita em línguas sem tradição literária; a revitalização das línguas maternas em cenários de forte presença das línguas nacionais, assim como a difícil exploração pedagógica das ainda pouco conhecidas ciências indígenas, com as pesquisa da medicina, da agricultura, etc. Sob a ótica da autoria e da autodeterminação, o desafio pedagógico da nova modalidade de presença intervencionista foi transferir dos educadores aos educandos o direito de definir, com base nas culturas específicas e em projetos políticos próprios, uma escola e uma educação diferenciada (Monte, 2008).

É necessário desenvolver programas educacionais que permitam aos indígenas uma interação simétrica com a sociedade nacional. Estes programas somente terão êxito se forem ministrados bi lingüisticamente, é impossível para uma criança indígena ter um bom rendimento escolar quando as aulas são ministradas em uma língua estranha sobre a qual ela tem um domínio restrito. É preciso uma política educacional que efetivamente reconheça a diversidade, levando-se em consideração as diversidades: lingüísticas, regionais, e de contato com a sociedade. “Os programas curriculares, por sua vez, devem levar em conta as características culturais dos grupos atingidos, ao invés de ser uma mera repetição de programas elaborados para o atendimento de uma população urbana brasileira” (Silva; Grupioni, 2004, p. 285).

Os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir dos valores próprios da sua sociedade. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos, não sendo aculturados. É desta perspectiva que deve ser observado o fenômeno cultural: a cultura como um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados (Silva; Grupioni, 2004, p. 439).

Vários grupos tribais etnicamente distintos habitavam o Brasil no período da conquista. No entanto, apenas tribos pertencentes ao grupo linguístico tupi foram descritas de forma relativamente extensa e precisa, a razão para isso deve-se ao fato de que os tupis entraram em contato com os portugueses em quase todas as regiões que estes tentaram ocupar e explorar colonialmente. Foram, ao mesmo tempo, a principal fonte e resistência organizada aos propósitos dos colonizadores e o melhor suporte com que eles contaram entre as populações nativas (Fernandes, 2018).

Ao chegarem ao Brasil, os portugueses logo descobriram que grandes partes do litoral, bem como as partes do interior às quais tinham acesso, se encontravam ocupadas por sociedades que compartilhavam certas características comuns à cultura tupi-guarani. Em outras partes, o Brasil era habitado por sociedades não tupis, representando dezenas de famílias linguísticas distintas. Para enfrentar o problema, os europeus reduziram esse cenário a duas categorias genéricas: tupi e tapuia. A parte tupi agregava os grupos litorâneos em contato com europeus, não só portugueses, mas também franceses, ingleses e castelhanos (Priore, 2016, p. 52).

Segundo Cunha (1992), podemos aprender muito sobre a história da cultura brasileira por meio das línguas, sendo necessário para isso, por exemplo, se tivermos gramáticas e realizarmos o método de reconstrução desenvolvido na linguística comparativa. Estamos começando a conhecer suficientemente as línguas Tupi, sendo o principal grupo o Tupi-Guarani.

os Tupi que dominavam a faixa litorânea desde Iguape até, pelo menos, a costa do Ceará. Este *continuum* tupi-guarani só era interrompido em alguns pontos do litoral: próximo ao estuário do Prata pelos Charrua, na foz do rio Paraíba pelos Goitacá, pelos Aimoré no sul da Bahia e norte do Espírito Santo, e pelos Tremembé na faixa entre Ceará e Maranhão (Cunha, 1992, p. 382).

O conteúdo dos elementos culturais de origem ibérica foi disseminado às populações nativas e a seus descendentes pelos jesuítas. Mas isso foi feito por um veículo – o nheengatu ou língua geral – derivado de uma língua falada, ao tempo da conquista, pelos grupos que ocupavam a costa, os Tupi-Guarani. Para se avaliar a influência do indígena na cultura nacional, bastaria consultar um dicionário da língua portuguesa e recolher as palavras de origem aborígine. Muitos autores dedicaram-se a esse mister, principalmente ao estudo do tupi. Alguns tupinólogos são: Ermano Stradelli, Theodoro Sampaio, Plínio Ayrosa, Carlos Teschauer, Baptista Caetano, Amadeu Amaral (Ribeiro, 2013).

Conforme Luciano (2006), o nheegatu ou língua geral é uma variação da língua tupi-guarani falada por diversos povos indígenas do litoral brasileiro, foi sistematizada por missionários e levada a outros povos indígenas do Brasil como uma língua de comunicação pan-indígena. Os linguistas organizam as línguas indígenas do Brasil em três troncos: Tupi, Macro-Jê e Aruak, mas existem algumas línguas que não se enquadram em nenhum desses troncos linguísticos.

O Tupinambá (ou simplesmente Tupi) foi a língua que exerceu maior influência no português através da incorporação ao português de uma série de palavras Tupinambá, principalmente, na fauna, na flora, e em nomes de lugares. Essa grande influência é compreensível se nos lembrarmos de que o Tupinambá foi a língua predominante nos primeiros contatos entre índios e portugueses. Foi a língua de contato nos séculos XVI, XVII e XVIII. No século XVIII, aliás, o governo português baixou decretos proibindo o uso do Tupinambá, tão intenso era seu uso pela população luso-brasileira. Ele tornara-se a língua da expansão bandeirante no sul e da ocupação da Amazônia no norte (Silva; Grupioni, 2004, p. 307).

Segundo Franchetto (2023), o período de 2022 a 2032 foi promulgado pela ONU e pela UNESCO como a Década das Línguas Indígenas (2022-2032), para dar visibilização mundial às línguas indígenas, pois professores, lideranças, militantes etc. manifestam preocupação com a extinção destas línguas, denunciando a ausência ou inoperância do Estado, em suas várias instâncias, da federal à municipal, em oferecer recursos mínimos para a proteção das línguas existentes, além disso reivindicam uma política linguística. Houve avanços importantes dos estudos e pesquisas nos últimos 20 anos, mas ainda muito aquém do necessário, os recursos humanos formados ou em formação para a investigação de línguas ameríndias e seus campos de aplicação continuam insuficientes, incluindo a formação de pesquisadores indígenas. As Licenciaturas Indígenas de diversas universidades têm contribuído para essa formação específica.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (2022), elaborou o Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (2022-2032), o qual está em conexão com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Visa proteger, revitalizar e promover as línguas indígenas no mundo todo, por meio de:

MAIOR CONSCIENTIZAÇÃO sobre a importância da diversidade linguística e do multilinguismo, sobre sua contribuição para a capacitação, o desenvolvimento sustentável, a boa governança, o respeito pelos direitos humanos, e sobre a importância da diversidade cultural, da biodiversidade, da interculturalidade, do diálogo intercultural e da educação para a paz no desenvolvimento de sociedades abertas, inclusivas, democráticas e participativas. Espera-se que todas as partes

interessadas também compreendam a urgência de medidas precisas e em tempo hábil que incentivem os usuários de línguas indígenas a seguirem aprendendo, ensinando e transmitindo suas línguas para as gerações atuais e futuras como parte da identidade, dos valores e do conhecimento indígenas, incluindo a preservação ambiental e as culturas tradicionais. RECONHECIMENTO JURÍDICO das línguas indígenas em todos os níveis e plena realização dos direitos dos usuários das línguas indígenas, o que melhora a implementação de estruturas (instrumentos, normas e padrões) internacionais de direitos humanos e assegura a ajuda técnica para o desenvolvimento de sistemas jurídicos e legislações nacionais, incluindo na administração da justiça e no uso de intérpretes nos tribunais. INTEGRAÇÃO, inclusão e uso de línguas indígenas, ampliando o âmbito funcional dessas línguas em todos os domínios socioculturais, econômicos, ambientais e políticos (domínios públicos), estimulando assim o diálogo, a liderança, os processos fundamentados de formação de políticas e tomada de decisão, além de estratégias de implementação relacionadas, inclusive a facilitação do uso de línguas indígenas em espaços internacionais. APOIO CONTÍNUO por meio de recursos financeiros, humanos e institucionais atribuídos e infraestruturas de governos, instituições e organizações de Povos Indígenas, da academia e de outras instituições públicas e privadas relevantes, bem como as agências do Sistema das Nações Unidas que exigem novos programas de mobilização de recursos, esquemas de parceria e mecanismos de cooperação, a fim de criar um ambiente facilitador adequado (UNESCO, 2022, p.14).

As línguas indígenas devem se os pilares fundamentais da organização curricular e político-pedagógica das escolas indígenas, pois é por meio das línguas tradicionais que os povos indígenas transmitem seus saberes e culturas e sem elas não é possível garantir a continuidade dos processos educativos tradicionais desses povos. Muitos aspectos materiais e imateriais, centrais nas culturas indígenas, só podem ser transmitidos por meio das lógicas e estruturas das línguas tradicionais (Baniwa, 2019).

De acordo como Governo do Estado do Ceará (2021), em ação pioneira no Nordeste, o município de Monsenhor Tabosa reconheceu a língua Tupi-nheengatu como cooficial da cidade. A língua é falada pelos povos Potiguara, Tabajara, Gavião e Tubiba Tapuia, indígenas daquela região, e, com a lei, deve ter seu ensino instituído nas escolas da rede municipal. A ação é resultado direto da luta dos povos indígenas pelo reconhecimento e resgate da sua cultura. Será criado um programa comunitário com agentes formados na língua nativa para atuar em escolas da rede municipal e comunidades indígenas.¹²

O grupo de pesquisa Computação e Linguagem Natural (COMPLIN) da Universidade Federal do Ceará criou uma ferramenta computacional para a tradução do nheengatu, conhecida como língua geral amazônica, é considerada a única língua viva

¹² BRANCO, Sheyla Castelo. **Língua nativa de povos indígenas é adotada como cooficial de Monsenhor Tabosa**. Governo do Estado do Ceará, Monsenhor Tabosa, 04 jun. 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/06/04/lingua-nativa-de-povos-indigenas-e-adotada-como-cooficial-de-monsenhor-tabosa/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

descendente do tupi antigo, considerada em risco de extinção.¹³

A Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ, apresenta êxito e importância especialmente por orientação de três virtudes que a compõem: a primeira se relaciona ao seu caráter híbrido de saberes étnicos-tradicionais, acadêmicos e científicos, proporcionando uma interdisciplinaridade que mescla as experiências e conhecimentos presentes na Universidade Federal do Ceará, com as vivências e valores culturais indígenas próprias das aldeias participantes deste curso; a segunda é vinculada a formação especializada dos indígenas com que vem atender a demandas sociais, educacionais e de mercado que essas etnias possuem no tocante à professores com habilitações específicas; a terceira diz respeito ao papel inclusivo que esta instituição de ensino proporciona às cinco populações indígenas que a compõe, oferecendo-lhes estrutura física, apoio organizacional e docência apropriada, a fim de que esses indígenas possam melhor qualificar suas atribuições docentes, seus modos de compreender as realidades sociais e suas inserções no mercado de trabalho presentes nas escolas indígenas (Universidade Federal do Ceará, 2017).

6.3 Territórios Indígenas

As terras indígenas são os territórios tradicionalmente ocupados pelos povos indígenas onde podem realizar suas atividades produtivas, sua educação etc., são importantes para a transmissão e a preservação de suas culturas e modos de vida. Desta forma, a demarcação destas terras garante a estes grupos o direito à reprodução de seus modos de vida e promovem o seu bem-estar.

No que tange ao problema da terra, devem ser destacados dois aspectos. Em primeiro lugar, a terra é para uma tribo indígena “o meio básico de produção”. Em segundo lugar, o território tribal é o “sustentáculo da identidade étnica (Ribeiro, 2013, p. 175).

¹³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Agência UFC: Grupo cria ferramentas computacionais para tradução do nheengatu, única língua viva descendente do tupi antigo**, Fortaleza, 10 maio 2022. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/16916-agencia-ufc-grupo-cria-ferramentas-computacionais-para-traducao-do-nheengatu-unica-lingua-viva-descendente-do-tupi-antigo>. Acesso em: 10 mai. 2022.

De acordo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (2021)¹⁴, Terra Indígena é um território demarcado e protegido para a posse permanente e o usufruto exclusivo dos povos indígenas. Essas terras são reconhecidas como patrimônio da União e são destinadas à preservação de sua cultura, tradições, recursos naturais e formas de organização social, além de assegurar a reprodução física e cultural dessas comunidades. A demarcação das terras indígenas é um direito constitucional e visa garantir a autodeterminação, a autonomia e a proteção dos direitos dos povos indígenas, bem como sua participação ativa na gestão e preservação desses territórios. Nos termos da legislação vigente (Constituição Federal de 1988; Lei n.º 6001/73 – Estatuto do Índio; Decreto n.º 1775/96- dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas), as terras indígenas podem ser classificadas nas seguintes modalidades:

- **Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas:** São as terras habitadas pelos indígenas em caráter permanente, utilizadas para atividades produtivas, culturais, bem-estar e reprodução física, segundo seus usos, costumes e tradições.
- **Reservas Indígenas:** São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas que não se confundem com as terras de ocupação tradicional.
- **Terras Dominiais:** São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.

Nos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, a territorialidade consta como um dos temas centrais a ser tratado em todas as dimensões dos componentes curriculares tanto nos processos de planejamento e de gestão, em virtude da configuração da gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, definida por meio dos Territórios Etnoeducacionais. Nestes territórios os entes federal, estadual e municipal devem desenvolver políticas públicas adequadas às realidades históricas, sociais, culturais etc. das respectivas comunidades indígenas. O Decreto n.º 6.861, de 27/05/2009 dispõe sobre este tema.

Para Baniwa (2019), o Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE) é o único programa concebido como base pedagógica estruturante dos Territórios Etnoeducacionais, na medida em que articula saberes, línguas, territorialidades, identidades, relações sociais e étnicas

¹⁴ Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). **Demarcação**. 08 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 12 nov. 2023.

dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo dos professores indígenas e em suas práticas pedagógicas nas escolas. Considera-o frágil do ponto de vista institucional e financeiro, mas é muito importante pois possibilita aos professores indígenas e pesquisadores envolvidos aproximarem os saberes indígenas do cotidiano da escola. Esta Ação é executada por algumas universidades ou redes de universidades por adesão e sofre fragilidades principalmente no campo do financiamento, que é de responsabilidade da Secadi/MEC, na modalidade projeto, e não consta na matriz orçamentária ordinária das universidades executoras.

É importante destacar ainda que a política dos Territórios Etnoeducacionais assume a estratégia de efetivar o Regime de Colaboração, mantendo as responsabilidades constitucionais da União, dos Estados e Municípios no atendimento aos direitos e demandas educacionais dos povos indígenas [...] (Baniwa, 2019, p.162)

Segundo Guimarães (2013), as políticas públicas educacionais para os povos indígenas demanda uma articulação entre os entes federal, estadual e municipal a partir da(s) territorialidade(s) das comunidades indígenas, desenvolvendo-se ações conjuntas a partir da demanda destas comunidades, inclusive com a participação delas em todas as etapas das políticas públicas relacionadas à elas, exemplo disso são as discussões acerca dos territórios etnoeducacionais.

Segundo Oliveira (2011), Darcy Ribeiro foi o primeiro autor a discutir a *questão indígena* de forma ampla e a explicitar sua posição política diante do tema. A obra *Os índios e a civilização* continua a ser, por sua quantidade de informações e sistematização de dados, referência obrigatória para qualquer análise global da população indígena brasileira. No final dos anos 1970, a atenção da opinião pública, e posteriormente das autoridades, passou a abordar os indígenas como portadores de direitos principalmente sobre a terra que ocupavam e sobre os recursos ambientais provenientes dela, como também o respeito à sua manifestação cultural.

A Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o reconhecimento dos seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam em seus artigos 231 e 232, enquanto sociedades diferenciadas, e está diretamente relacionado à manutenção de sua identidade aliada à sua inserção na cidadania brasileira. Estes grupos não podem individual ou coletivamente dispor dessas terras para venda ou para garantir uma transação comercial “a CF incorporou a tese da existência de relações jurídicas entre os índios e essas terras anteriores à formação do Estado brasileiro” (Silva; Grupioni, 2004, p. 87).

De acordo com Oliveira (2004), a questão da demarcação das terras indígenas no Nordeste se mantém primordialmente nas esferas fundiárias e de intervenção assistencial, sendo o desafio à ação indigenista *restabelecer os territórios indígenas*, promovendo a retirada dos não indígenas destas áreas. A atribuição de uma base territorial fixa à uma sociedade se constitui fundamental para a apreensão das mudanças por que ela passa, isso afeta o funcionamento das suas instituições e a significação de suas manifestações culturais. Nesse sentido, a noção de *territorialização* é definida como um *processo de reorganização social* que implica: a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; a constituição de mecanismos políticos especializados; a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; a reelaboração da cultura e da relação com o passado. A *territorialização* é um processo social deflagrado pela instância política, já *territorialidade* é um estado ou qualidade inerente a cada cultura a qual naturaliza e coloca em termos atemporais a relação entre cultura e meio ambiente. A questão indígena no Nordeste está fundamentalmente vinculada a um contexto político contemporâneo ligado à situações de territorialidade (*situação de reserva*) e de identificação étnica (*indianidade*). O ritual do toré consiste em uma dança coletiva que permite exhibir a todos os atores presentes nessa situação interétnica (regionais, indigenistas e os próprios indígenas) os sinais diacríticos de uma *indianidade* peculiar aos indígenas do Nordeste, transmitido de um grupo para outro por intermédio das visitas dos pajés e de outros coadjuvantes, difundindo-se por todas as áreas e se tornando uma instituição unificadora e política.

O que estou chamando aqui de *processo de territorialização* é precisamente o movimento pelo qual um objeto político-administrativo- nas colônias francesas seria a “etnia”, na América espanhola as “reducciones” e “resguardos”, no Brasil as “comunidades indígenas”- vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso) (Oliveira, 2004, p. 24).

Ainda de acordo com Oliveira (2004), a dinâmica de produção dos documentos legais que garantam os direitos indígenas de acesso à terra é muito complexa. Visto de uma perspectiva evolucionar, verifica-se que tal processo não é cumulativo pois atos governamentais pretéritos de reconhecimento não são considerados- ou são reavaliados- em decisões posteriores

tomadas pelos poderes públicos pertinentes. Isso porque o *status* jurídico de uma terra indígena é fruto de processos políticos que se desenvolvem em instâncias distintas do aparelho estatal e envolvem atores situados em cenários sociais de âmbito local, regional e nacional. Apesar de tais registros poderem emergir como *testemunhos* de acontecimentos fundadores da existência pública de uma terra indígena e, conseqüentemente, constituírem recursos públicos significativos em situações posteriores, a sua eficácia como suporte de uma proposta oficial de território destinado aos indígenas depende da posição dos atores nos circuitos decisórios fundamentais sobre tal assunto. Sendo assim, o Estado é o campo privilegiado em que se desenrolam as lutas pela hegemonia de projetos territoriais distintos- e até conflitantes- em torno de terras reivindicadas por grupos sociais através da afirmação pública da condição *indígena*. No Ceará, a presença indígena passou a ser considerada a partir da primeira metade da década de 1980, quando a então Equipe de Assessoria às Comunidades Rurais, hoje, Equipe de Apoio à Questão Indígena da Arquidiocese de Fortaleza passou a atuar no município de Caucaia, zona metropolitana de Fortaleza na coletividade dos assim denominados Tapebas ou “pernas-de-pau” (numa referência à denominação de um ancestral deste grupo).

Para Oliveira (2022), territorialização remete à amplos processos de reorganização social que, constituídos a partir do estabelecimento de uma conexão entre sujeitos sociais e um segmento espacial, implicam: na criação de uma nova unidade social e no surgimento de uma identidade étnica diferenciadora; na constituição de normas e instrumentos políticos especializados; na redefinição do controle social sobre terra, recursos ambientais e trabalho; na reelaboração da cultural e de sua relação com o passado.

De acordo com Cunha (1992), os indígenas Tremembé e Tapeba estiveram à frente no movimento pela demarcação territorial no Ceará, cuja trajetória política se relacionou primeiramente com a igreja e ao Sindicato de Trabalhadores Rurais, por meio do movimento pela Reforma Agrária, em vez do Estado.

Os Tremembé são razoavelmente citados em crônicas, relatos de viagem e na historiografia “clássica” a respeito da formação histórica do Ceará. Há documentação primária e de segunda mão sobre eles desde o período colonial. No século XVIII, os Tremembé foram aldeados por jesuítas (em Tutóia no Maranhão) e por padres seculares, com no caso em questão, do antigo *Aldeamento* de Almofala, controlado pela Irmandade de Nossa Senhora da Conceição. A Missão de Tutóia teve uma curta existência, mas a de Almofala perdurou até meados do século XIX, girando em torno da religiosidade que envolvia a igreja oitocentista, atualmente tombada pelo Patrimônio Histórico. O Aldeamento foi fechado pelo governo provincial da mesma forma que outros no Ceará (Oliveira, 2004, p. 282).

O Ceará tem os seguintes Povos Indígenas: Tremembé, Tapuya Kariri, Anacé, Kariri-Quixelô, Gavião, Cariri, Jenipapo Kanindé, Kalabaça, Karão, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potiguara, Tapeba, Tabajara, Tubiba Tapuya, Tupinambá, Quixará-Tapuia, Warao, Paiacu.

A demarcação das terras indígenas e sua organização em território etnoeducacionais deve ser considerada uma política pública fundamental para a valorização da cultura e modos próprios de ensino-aprendizagem dos povos indígenas, como os desenvolvidos nas Escolas Indígenas, e consequentemente no exercício profissional de seus professores (as).

Em complemento aos Territórios Etnoeducacionais, há a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) a qual foi instituída pelo Decreto n.º 7.747, de 05 de junho de 2012. Construída por meio de um processo participativo com os indígenas, tem o objetivo de garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do seu patrimônio, a melhoria da qualidade de vida e a manifestação cultural, respeitando sua autonomia(Lima; Oliveira, 2019, p.9).

A PNGATI foi a primeira política indigenista construída de modo participativo e representa um dos maiores avanços na perspectiva da gestão autônoma e sustentável de territórios tradicionalmente ocupados por povos indígenas em todo o país[...] afirma a autonomia dos povos indígenas e o direito aos usufruto exclusivo e à posse plena de seus territórios, sendo um instrumento de proteção e enfrentamento das pressões, ameaças e violações que incidem sobre os territórios indígenas e suas populações. Essa política deve ser fortalecida pelos órgãos públicos, como meio de garantir o bem viver dos povos originários (Ricardo; Klein; Santos, 2023, p. 124).

Segundo Baniwa (2019), o êxito na vida pós- formação escolar ou universitária depende também da segurança territorial, para que os indígenas possam desenvolver suas capacidades, habilidades e projetos. Este protagonismo conduz à uma gestão pedagógica e administrativa da escola indígena, sendo essencial para que ela cumpra efetivamente sua função social de acordo com os planos coletivos de vida destes povos.

7 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação é uma ferramenta importante para a qualidade da formação e para a melhoria das relações de ensino-aprendizagem, necessita estar integrada ao processo de construção curricular a qual deve ser desenvolvida por professores/alunos, seus formadores e outros atores sociais relacionados ao contexto educacional. Seu planejamento e concepção nos cursos de educação superior específicos devem estar de acordo com as demandas sociais das comunidades e com os seus respectivos referenciais, além das instituições educacionais que os ofertam, incluindo seus formadores e técnicos administrativos, terem de integrar etapas e atividades específicas para esse fim, desta forma, ela deve ser global e continuada.

De acordo com Sobrinho (2000), a avaliação é um empreendimento coletivo, protagonizado pelos agentes universitários, de conhecimento, interpretação e compreensão de tudo o que constitui a instituição de educação superior, com o objetivo de produzir uma qualidade cada vez melhor e socialmente mais significativa, com uma visão prospectiva, com o domínio das teorias integradoras e a compreensão dos movimentos de transformação nos níveis mundiais e interculturais. Ela está no centro das relações entre a universidade, os governos e a sociedade. Mesmo com a insuficiência de recursos, o setor público vem fazendo seus esforços no sentido de aumentar a cobertura de atendimento das demandas com a qualidade que lhe é possível realizar em situações adversas. Refletir sobre o futuro da educação implica necessariamente tematizar o futuro da sociedade, os valores que tendem a durar e aqueles que socialmente desejamos que venham a permanecer. Deve-se atentar para os valores da cooperação, da solidariedade, do entendimento da diversidade, da comunicação ampliada, da compreensão e do respeito ao outro. É importante restabelecer o diálogo entre as diversas áreas e disciplinas, o que pode gerar a necessidade de eventuais reajustes e regulações, conforme situações específicas de cada instituição, e reconhecer como igualmente importantes as variedades de conhecimentos.

necessitamos formar pessoas capazes de compreender amplamente as realidades do mundo, refletir rigorosamente sobre os diversos contextos de forma integrada, fazer a crítica radical e agir sobre as especificidades locais, sem perder a dimensão da globalidade (Sobrinho, 2000, p.29).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe importantes transformações para a estrutura da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (Comissão Especial de Avaliação/SINAES, 2003).

Para a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFC, a Avaliação Institucional é o momento em que estudantes e professores de graduação avaliam aspectos relacionados à qualidade das aulas, das turmas, da infraestrutura de seus cursos, assim como da coordenação do curso, podendo registrar sugestões e críticas que fornecem um diagnóstico da graduação na UFC. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de melhorias para os cursos. A avaliação das Instituições de Ensino Superior tem caráter reflexivo e formativo, visando conhecer e aperfeiçoar as atividades internas e externas das IES, bem como a ação dos seus principais agentes: egressos, estudantes, professores, servidores técnico-administrativos e sociedade civil. Duas modalidades de avaliação institucional interna existem no projeto de autoavaliação institucional coordenado pela CPA, sendo realizadas anualmente. A primeira leva em consideração somente a avaliação de disciplinas, no primeiro semestre do ano, realizada pelos professores e alunos do ensino presencial. No segundo semestre, a avaliação institucional também considera a infraestrutura e a coordenação dos cursos. Os resultados ficam disponibilizados de forma anônima. Com os resultados, as coordenações de curso devem elaborar e atualizar um Plano de Melhoria, que é o monitorado pela CPA, pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC e, ainda, por avaliadores externos, por exemplo, do Ministério da Educação, que periodicamente visitam à UFC para conferir a qualidade dos cursos.¹⁵

Os planos de melhoria de cada curso podem ser obtidos pela comunidade acadêmica com as coordenações de curso. Uma plataforma virtual exclusiva está em fase de finalização,

¹⁵ Universidade Federal do Ceará. **Comissão Própria de Avaliação da UFC divulga índices da Avaliação Institucional 2022**, Fortaleza, 24 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/17750-comissao-propria-de-avaliacao-da-ufc-divulga-indices-da-avaliacao-institucional-2022>. Acesso em: 24 abr. 2023.

ela irá concentrar esses planos para visualização por parte de todos os estudantes e professores (Universidade Federal do Ceará, 2023).¹⁶

Os cursos de formação de professores(as) indígenas têm seus próprios processos de ensino-aprendizagem, acompanhamento e avaliação. Seus docentes formadores e a gestão do curso necessitam atuar de acordo com critérios e indicadores definidos no seu projeto pedagógico e também de acordo com os referenciais das escolas indígenas, sendo assim, sua avaliação deve ser realizada de forma contínua e em conjunto com os próprios professores indígenas e outros atores institucionais responsáveis pelo programa de formação, levando-se em conta além da formação dos professores indígenas, seus formadores, a proposta curricular e a organização institucional do curso.

A avaliação dos docentes formadores e demais participantes dos programas de formação de professores indígenas deve ser realizada com o intuito de se aprimorar a qualidade dos cursos e no acompanhamento do seu êxito, levando-se em consideração, por exemplo: o domínio da área de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade cultural; experiências com a temática e grupos indígenas, investimentos em sua formação em contexto de educação específica e diferenciada; seleção de materiais pedagógicos específicos; elaboração de propostas inovadoras para a formação de professores indígenas; incentivo e desenvolvimento de pesquisa.

O professor, em suas atividades interrelacionadas de docência e pesquisa, procura construir juntamente com os alunos um processo de transformação das informações em saber propriamente dito, operação que requer uma ação de contextualização, de crítica e de integração dos conteúdos em uma experiência pessoal (Sobrinho, 2000, p.59).

A avaliação das Instituições de Educação Superior caracteriza-se por ser reflexiva e formativa, tem o objetivo de conhecer e aperfeiçoar as atividades internas da IES assim como de seus agentes: discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e egressos, estruturas curriculares, processo ensino-aprendizagem, processo e estrutura de produção de conhecimentos, promovendo a participação de toda a comunidade acadêmica.

¹⁶ Universidade Federal do Ceará. **Avaliação Institucional 2023.1 é prorrogada até 7 de julho; resultados irão compor planos de melhoria na graduação**, Fortaleza, 03 jul. 2023. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/17861-avaliacao-institucional-2023-1-segue-ate-dia-30-resultados-irao-compore-planos-de-melhoria-dos-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Com isso se estabelecerá uma cultura organizacional participativa que promova uma maior conscientização acerca dos propósitos acadêmicos e sociais da Universidade.

o valor pedagógico do processo, cuja ênfase qualitativa e cuja flexibilidade permitem intervenções ao longo de seu desenvolvimento. A melhoria da qualidade não é algo a ser obtido a posteriori, mas construído já no interior do processo (Sobrinho, 2000, p. 232).

A universidade, na formação de pessoal de nível superior, deve levar em consideração a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos importantes critérios da qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente os conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade, e do valor pedagógico do ensino por meio de uma articulação coletiva, trabalhando a diversidade e a integração, e a articulação entre pesquisa e ensino. Além disso, a universidade deve procurar outras formas mais flexíveis de organização dos cursos e carreiras, que permitam a interconexão e o enriquecimento mútuo, deve estimular a iniciativa dos estudantes na busca por complementar sua formação em disciplinas de outras áreas e outras carreiras, buscar novas organizações de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem por meio de um diálogo interdisciplinar. O processo de avaliação da educação superior é fundamental para a compreensão das funções essenciais da universidade, ou seja, a pesquisa, o ensino e a extensão. Ensinar e produzir conhecimento numa instituição educativa ultrapassa o mero treinamento e a simples capacidade de aplicação, diz respeito ao compromisso social dessa instituição por meio da sua função pública. A qualidade também deve ser pensada em termos da capacidade de integração de um processo científico e pedagógico com objetivos sociais, não se pode deixar de discutir as condições e os condicionamentos sociais, culturais e políticos que também são constitutivos da avaliação (Sobrinho, 2000).

Ensino, pesquisa e extensão, e socialização dos conhecimentos, requerem uma ética da responsabilidade universal e o resgate do sentido da comunidade e das relações interpessoais. Ensino e pesquisa não podem deixar de estar ao mesmo tempo carregando em conjunto as exigências da extensão, no sentido de que devem estar intimamente ligados aos valores da própria sociedade que lhes serve de referência [...] Para cumprir sua responsabilidade social, a instituição de educação superior deve, pois, desenvolver articuladamente ensino e pesquisa que tenham interesse para a sociedade. Ensinar sem pesquisar afasta da realidade; pesquisar sem ensinar esclerosa; ensinar ou pesquisar sem vinculação com o meio elitiza (Sobrinho, 2000, p. 50).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de Abril de 2004, posteriormente regulamentada pela Portaria do Ministério da Educação N.º 2.051, de 9 de Julho de 2004, tem como principal objetivo analisar as Instituições de Educação Superior brasileiras de natureza pública ou privada, com o intuito de inferir o mérito do próprio Sistema de Educação Superior, por meio de avaliação e regulação. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996) verificou-se uma consolidação do referido Sistema, dessa forma, o mérito acadêmico e a excelência dessas instituições educacionais passaram a ser verificadas por meio da “Avaliação” e da “Regulação” com a qual passou-se a definir os critérios para tal averiguação. As informações obtidas serão utilizadas para orientação institucional dos estabelecimentos de ensino superior e para a melhoria da qualidade da educação, como também para embasar políticas públicas.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004).

Para verificar o mérito e a excelência das IES, o SINAES estabelece três procedimentos: Avaliação Institucional, Avaliação das Condições dos Cursos de Graduação, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A avaliação Institucional tem como principal objetivo identificar o perfil e o significado da atuação da IES por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais dentre as quais: a missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política institucional voltada ao ensino, à pesquisa, à extensão e à pós-graduação; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; a política institucional de gestão de pessoal; a organização e a gestão da instituição; a adequação da infraestrutura física à missão da instituição; o planejamento e a avaliação institucional; a política interna de atendimento aos estudantes universitários; a sustentabilidade financeira da instituição. Para que a Avaliação Institucional alcance os propósitos elencados, ela é dividida em dois momentos distintos e complementares: a Autoavaliação Institucional ou Avaliação

Interna e a Avaliação Externa, ambas objetivam produzir novos conhecimentos acerca de uma mesma realidade institucional. Na Autoavaliação Institucional ou Avaliação Interna os principais agentes responsáveis pela sua execução pertencem à própria comunidade da IES, já a Avaliação Externa é conduzida por agentes externos à IES, por exemplo o Ministério da Educação.

A avaliação das Condições dos Cursos de Graduação tem como principal objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes universitários, em especial às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações física e à organização didático-pedagógica.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo verificar o desempenho dos estudantes universitários em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustar-se às exigências decorrentes da evolução do conhecimento, bem como suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão os quais estejam interligados à realidade brasileira e mundial. Os cursos que em função da natureza de seu projeto pedagógico, ou aqueles que não dispõem de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e por isso não puderem ser enquadrados em nenhuma das áreas do ENADE serão avaliados por comissões externas de avaliação *in loco* do INEP, nos anos subsequentes à divulgação dos resultados de cada um dos grupos de cursos afins avaliados no ENADE.

De acordo com Sobrinho (2000), para cada categoria devem ser definidas as subcategorias a serem trabalhadas no processo avaliativo. Por exemplo, as características da formação dos docentes e pesquisadores, sua distribuição na carreira, os processos e políticas de qualificação e titulação, o peso relativo dos encargos de docência, de pesquisa e de extensão, sua participação na vida institucional e nas instâncias decisórias etc. Nenhuma inovação ou reforma no campo educacional pode ser bem-sucedida sem a adesão e a melhoria do professor. Também é necessário fazer uma meta-avaliação ou reavaliação, dimensão que se soma à avaliação interna e à avaliação externa, necessária às análises e reflexões críticas sobre o desenvolvimento das universidades. A reflexão sobre cada ciclo oferece elementos críticos sobre o objeto, os objetivos, os critérios, o desenvolvimento prático, os resultados, as relações interpessoais que permitem reafirmar e reorientar as ações futuras do processo que se pretende permanente. Cada etapa de avaliação se abre para novos percursos e se prolonga como cultura que vai se estabelecendo. Por isso, em seu processo interno e temporalmente circunscrito por um projeto, a avaliação deve agir reflexivamente sobre o seu próprio desenvolvimento, sobre

os rumos das intervenções que promove, sobre as condições de sua produção e de sua eficácia de mudança.

A avaliação, segundo Sobrino (2000), é caracterizada por dez tipos: Global, Integradora, Participativa e negociada, Operatória e estruturante, Contextualizada, Formativa, Permanente, Legítima, Voluntária, Adaptada a cada instituição. **Global**, o campo de avaliação é a instituição considerada globalmente, mediante a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos, a avaliação deve buscar articular as diversas unidades e estruturas às dimensões de totalidade, evitando sempre que possível as visões pontuais e fragmentadas. **Integradora**, implica interpretar as causas, consequências, contextos e processos daqueles fenômenos que se quer compreender. A ênfase deve ser dada aos processos de ensino, pesquisa e extensão, sempre que possível integradamente. Também se avalia a gestão e a infraestrutura, porém tendo sempre como referência e dimensão explicativa os fins da universidade. **Participativa e negociada**, a avaliação institucional é um processo que se constrói por meio da participação ativa de todos os sujeitos que nele querem envolver-se, se respeitando as subjetividades. A comunidade acadêmica deve participar institucionalmente e não aleatoriamente do processo. **Operatória e estruturante**, a avaliação é orientada para o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade. Sendo pedagógica, social, organizada e intencionalmente orientada para a transformação, ela mesma é um mecanismo de construção e elevação da qualidade. **Contextualizada**, os produtos e resultados são sempre compreendidos e explicados em sua relação com os processos e contextos os quais são dinâmicos e sociais. A avaliação não deve contentar-se em enumerar e classificar produtos, mas em valorizar seus significados e impactos em relação aos contextos e buscar interpretar as causas e condições de sua produção. **Formativa**, o caráter principal deve ser o educativo, pedagógico ou formativo. A avaliação deve visar melhorar a instituição, o que requer um maior nível de compreensão, qualificação e comprometimento dos agentes. **Permanente**, a avaliação tem três momentos contínuos que apresentam características próprias: a autoavaliação ou avaliação interna, a avaliação externa, a reavaliação, em que se busca a cada nova etapa o alcance de melhores patamares. **Legítima**, sendo processo desenvolvido por decisão da instituição, as ações e agentes têm legitimidade política e técnica. **Voluntária**, sendo um processo orientado para a melhoria e a construção da qualidade educativa, não é impositiva ou punitiva e não deve servir às hierarquizações. A decisão de realizá-la é uma escolha ética que obedece o princípio da transparência, do sentido público e da responsabilidade social de

uma instituição educativa, perante a sociedade e o sistema de ensino. **Adaptada a cada instituição**, cada instituição tem sua própria história, identidade e condições particulares de autorrealização, respeitando-se os princípios, metodologias e objetivos de avaliação universais. A referência principal da avaliação é a missão de cada instituição e as maneiras de ela cumprir com os seus compromissos sociais.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, na seção que trata sobre a avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas, diz que todos os processos de avaliação dos programas e cursos devem ter os princípios e objetivos enunciados nesta Resolução como referências fundamentais e os projetos pedagógicos de cursos como marcos estratégicos referenciais. Sua avaliação deve ser: periódicas e sistemáticas, com procedimentos e formas diversificadas, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização curricular, desempenho do quadro dos formadores e qualidade da vinculação do curso com as escolas indígenas; executadas segundo procedimentos internos e externos que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado e sua reformulação.

Art. 23. Os processos de autorização, reconhecimento e regulação de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem considerar: I - as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares referentes à Educação Escolar Indígena e à formação de seus professores; II - os projetos pedagógicos de cada programa e curso aprovados em suas respectivas instituições formadoras; e III - os princípios e procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no caso dos cursos em Educação Superior. Parágrafo único. Os processos avaliativos do SINAES deverão assimilar os princípios desta Resolução (Brasil, 2015).

Em notícia divulgada em seu site no dia 11/04/2023, a UFC obteve nota 3,913 no Índice Geral de Cursos (IGC), a melhora pontuação já obtida desde que o Ministério da Educação criou seus indicadores de qualidade, em 2007. Variando de 1 a 5, o IGC é calculado anualmente e afere a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação de todas as instituições de ensino superior brasileiras. Por ser considerado o mais completo dentre os três indicadores de desempenho aplicados pelo Ministério da Educação para avaliar as instituições de ensino superior, o IGC informalmente é reconhecido como sendo a “Nota do MEC” para a instituição. Quando avaliada como IGC faixa, a UFC manteve-se na nota 4, o que equivale ao

conceito “muito bom” e a coloca entre as melhores do País. Os dados do IGC foram divulgados recentemente pelo Ministério da Educação e referem-se à 2021.¹⁷

Segundo os *Painéis Estratégicos da UFC*, o curso LII PITAKAJÁ apresenta como Conceito de Curso (CC), via avaliação in loco, o valor 4, a última avaliação foi realizada em 2019.

É solicitada uma análise bastante acurada dos cursos, sobretudo do ponto de vista da organização curricular, sua adequação às necessidades de formação profissional, a articulação das disciplinas entre si, a integração entre os diversos tipos e níveis de ensino, entre o ensino, a pesquisa e a extensão etc [...] A avaliação institucional segue analisando a produção acadêmico-científica: o conjunto diversificado de publicações nacionais e internacionais, sua repercussão na área, a produção de teses, a promoção de eventos científicos, intercâmbios, relação da pesquisa com as demais atividades etc (Sobrinho, 2000, p. 218).

Com o intuito de cooperar com as políticas públicas de desenvolvimento educacional, a UFC inaugurou o Centro de Excelência em Políticas Educacionais (CEnPE) em que articula universidade e educação básica. É um órgão suplementar da Reitoria da UFC concebido com a finalidade de propor, acompanhar, implementar, avaliar e difundir programas e políticas educacionais, sobretudo em educação básica.¹⁸

Programa de elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos poderiam ser implementados com o curso LII PITAKAJÁ, com o estado e com os municípios das etnias pertencentes à este curso.

A importância da Educação Superior no conjunto das políticas públicas tem sido reconhecida, não apenas em função do seu valor instrumental para a formação acadêmico-profissional, mas para as atividades de pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico e social ou pela sua contribuição para a formação ética e cultural mais ampla, mas igualmente em função do lugar estratégico que ocupa nas políticas públicas orientadas para a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável (Comissão Especial de Avaliação/SINAES, 2003).

¹⁷ Universidade Federal do Ceará. **Indicadores de qualidade da UFC avançam e Índice Geral de Cursos (IGC) chega a 3,913, a melhor nota da história**, Fortaleza, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/17717-indicadores-de-qualidade-da-ufc-avancam-e-indice-geral-de-cursos-igc- chega-a-3-913-a-melhor-nota-da-historia>. Acesso em: 11 abr. 2023.

¹⁸ Universidade Federal do Ceará. **UFC inaugura Centro de Excelência em Políticas Educacionais (CEnPE); órgão articula universidade e educação básica**, Fortaleza, 03 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ufc.br/noticias/17705-ufc-inaugura-centro-de-excelencia-em-politicas-educacionais-cenpe-orgao-articula-universidade-e-educacao-basica>. Acesso em: 03 abr. 2023.

Para Nascimento (2022), a maior presença de minorias étnicas nas Instituições de Ensino Superior apresenta como consequência a necessidade de transformação desses espaços para que de fato se reconheça e se valorize as socio diversidades tanto culturais, de saberes e de metodologias de ensino-aprendizagem. Para isto, a perspectiva intercultural se apresenta como estratégica ao colocar em prática as mediações, os diálogos e as negociações como ações necessárias à construção de uma instituição de ensino plural, democrática, promotora das diferenças e comprometida com o princípio da justiça social. Desta forma, faz as seguintes recomendações:

- Que os governos e as IES ampliem suas políticas de atendimento da diversidade étnico-racial tanto no que se refere ao seu alcance quantitativo como qualitativo, referenciadas nas diferenças históricas, culturais e linguísticas dos diversos coletivos e indivíduos;
- Que os governos destinem recursos orçamentários e financeiros às IES para que estas possam atender adequadamente as diferentes demandas por formação das populações negras e dos povos indígenas;
- Que as agências de fomento à pesquisa invistam nos estudos que tratam da diversidade étnico-racial, por meio da criação/ampliação das linhas/núcleos/grupos/observatórios/laboratórios de pesquisa voltados para a temática;
- Que os sistemas de regulação e avaliação nacionais e locais considerem, em seus atos normativos e nos seus instrumentos processuais de regulação e de avaliação, a inclusão da diversidade étnico-racial, em todos os seus aspectos, como um dos critérios e indicadores da qualidade acadêmica de cada IES;
- Que sejam criados/ampliados nas IES os espaços de participação de estudantes negros e indígenas e das suas organizações sociais;
- Que sejam criadas estratégias/ações que visem a interação, a convivência, a socialização, a colaboração entre os diversos estudantes;
- Que as IES e os governos promovam relatórios com dados (estatísticos, socioeconômicos, culturais e linguísticos) sobre quem são, de onde vêm, como estão realizando a trajetória acadêmica dos estudantes negros e indígenas no ensino superior, de modo geral, e, particularmente, em cada IES;
- Que no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão haja o tratamento da diversidade étnico-racial como princípio e fundamento.

Esta pesquisa pretende, como um dos seus objetivos, conhecer a trajetórias dos(as) discentes indígenas da LII PITAKAJÁ tanto pessoal, profissional como academicamente, e como eles(as) avaliam à UFC no que se refere ao suporte e apoio para o acesso e a permanência, assim como em programas de pesquisa e de elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa foi realizada com cinco docentes e dois(duas) discentes da LII PITAKAJÁ. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista. Com os(as) docentes e os(as) discentes, foram realizadas respectivamente, doze e dez perguntas abertas com o intuito de responder à três questionamentos específicos: Como os(as) docentes e discentes da LII PITAKAJÁ avaliam a Educação Escolar Indígena no Brasil e no Ceará? Como os(as) docentes e discentes avaliam a formação de professores indígenas no Brasil e no Ceará? Qual a percepção que os(as) docentes e discentes da LII PITAKAJÁ tem acerca desta política afirmativa na UFC e o processo formativo prestado?

A análise das respostas se baseará na concepção de Laurence Bardin acerca da Análise de Conteúdo. Esta pesquisa pretende contribuir para as políticas educacionais indígenas escolar e universitária, com as ações afirmativas de acesso e permanência da UFC e com o desenvolvimento de programas específicos e diferenciados que atendam as demandas dos povos indígenas do Ceará com relação à educação intercultural indígena escolar e universitária, da formação inicial à continuada, deste grupo em específico.

Primeiro será analisado os dados obtidos com os(as) docentes e depois com os(as) discentes.

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas e refutadas, mediante a análise [...] Na interpretação dos dados da pesquisa é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível (Marconi; Lakatos, 2005, p. 170).

Segunda Bardin (2009), na análise de conteúdo utiliza-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por meio da descrição de conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Como uma das técnicas há a entrevista semiestruturada a qual é focalizada em que utiliza-se um plano pré-definido, mas que pode ser ajustado conforme a dinâmica da entrevista.

DOCENTES

Com relação à trajetória profissional dele(a) na Universidade Federal do Ceará

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) está na UFC há 24 anos. Realiza as três atividades essenciais da universidade (ensino, pesquisa e extensão) sendo que nesta última exerce atividades pontuais e está mais dedicado(a) à licenciatura. Tem experiência na pós-graduação por mais de 12 anos e realiza orientação de alunos tanto na graduação quanto na pós-graduação (especialização e mestrado). Foi coordenador(a) de programa direcionado à educação e questões sociais voltado à professores da rede pública no ensino médio por 4 anos o qual proporcionou diversas publicações acadêmicas relacionadas à professores e alunos. Possui experiência como coordenador(a) de curso, subchefe de departamento, representação docente em centro acadêmico e órgão superior da UFC, e como vice-coordenador(a) de programa de mestrado.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) está na UFC há mais 20 anos. Tem experiência de trabalho com ONGs voltadas ao desenvolvimento rural na área de assentamentos e com movimentos sociais.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) está na UFC há 14 anos. Desenvolve pesquisa na área de antropologia e etnografia indígena.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) está na UFC há 6 anos e possui experiência com documentação indígena.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) está na UFC há 8 anos. Possui experiência na área de antropologia indígena e em programa de pós-graduação (mestrado) por 7 anos.

Três dos(as) entrevistados(as) são da área de sociologia, e desses(dessas) três, dois(duas) têm experiência na área de antropologia indígena. Um(a) na área de ciência política, e um(a) tem experiência com documentação indígena.

Isso mostra a importância para a formação de professores indígenas da LII PITAKAJÁ que os(as) docentes formadores(as) tenham experiência com a temática e questões indígenas.

Para Rodrigues, Ortolan e Gonçalves (2014), o exercício acadêmico e profissional do antropólogo é fundamental para o campo das políticas indigenistas estatais e não estatais no Brasil por meio de várias instâncias públicas do indigenismo, mesmo que a ciência antropológica não se impunha na execução das práticas estatais junto aos povos indígenas.

O contexto atual coloca em destaque a antropologia e o antropólogo na definição e implementação de políticas públicas em razão, principalmente, da expansão dos direitos sociais ao campo da pluralidade do Estado pós-Constituição de 1988, ou seja, após o reconhecimento de direitos específicos no processo de democratização no Brasil pós-ditadura aos indígenas, quilombolas e demais povos tradicionais. O entrecruzamento dos direitos sociais vinculados à cidadania com os direitos específicos definidos pela diversidade étnica e cultural criou uma situação interétnica bastante complexa a ser administrada não apenas pelos implementadores de políticas públicas para os povos indígenas, mas sobretudo pelos antropólogos chamados a diagnosticar os problemas surgidos e propor possíveis soluções (Rodrigues; Ortolan; Gonçalves, 2014, p. 223-224).

Para Tardif (2012), os saberes experienciais, adquiridos na prática cotidiana com os alunos, possuem três “objetos”: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que apenas se revelam através dela.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena LII PITAKAJÁ tem como uma de suas normas a Resolução CNE/CP nº 1 de 07 de janeiro de 2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Em seu artigo 17 diz que os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos.

Acerca de como ocorreu a participação dele(a) como docente da LII PITAKAJÁ

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) relata que foi convidado(a) pela coordenação do curso para ministrar uma disciplina a qual foi a única experiência como professor(a) neste curso. Atualmente faz parte do seu Núcleo Docente Estruturante (NDE). Considerou a experiência cultural enriquecedora, mas como docente, frustrante, em decorrência de alguns aspectos no decorrer das atividades letivas. Por não ter conseguido dar aula nas aldeias como o desejado, por dois motivos: devido à pandemia de COVID-19 e pela verba a qual é repassada pelo Ministério da Educação para o funcionamento e a manutenção do curso com alimentação, transporte etc. não ter sido transferida (por motivos que desconhece) quando as atividades acadêmicas retornaram ao modo presencial. Isso fez com que a carga horária das aulas tivesse

que ser reduzida devido à falta de recursos para locomoção até as aldeias e para trazer os alunos à universidade, então as aulas que no modo presencial na UFC costumam ocorrer durante a semana nos três turnos tiveram que ser realizadas de modo virtual e por um mês. Isso fez surgir outro problema que foi a falta de recursos tecnológicos (que também acontecia durante a pandemia) para que esses estudantes pudessem assistir as aulas nas suas respectivas comunidades, fato que também levou à redução da carga horária das aulas como também a redução da frequência dos alunos às aulas. Esses problemas fizeram com que a proposta curricular desenhada para a disciplina não pode ser realizada integralmente.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) foi convidado(a) para ministrar uma disciplina pela coordenação do curso. Esta disciplina já tinha currículo e ementa estruturada, então apenas a adaptou.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) foi convidado(a) pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) relata que foi convidado(a) a ministrar uma aula em uma determinada disciplina de um(a) outro(a) professor(a) do curso, considerou a experiência bastante interessante. Posteriormente foi convidado(a) oficialmente pela coordenação do curso, ministrou uma disciplina de modo presencial e a outra de modo virtual (no período da pandemia de COVID-19). Atualmente faz parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) foi convidado(a) a ministrar uma disciplina no período da pandemia de COVID-19 pela coordenação do curso, foi a única experiência como docente no curso em que a disciplina ofertada foi de modo virtual, por três semanas sendo duas aulas por semana e um total de seis aulas, posteriormente foi convidado(a) a realizar orientações de trabalhos de conclusão de curso. Atualmente faz parte do colegiado do curso.

A maioria dos(as) entrevistados(as) faz parte do corpo docente fixo do curso por estarem em algum de seus órgãos colegiados. Este fato é importante pois eles(as) podem acompanhar o desenvolvimento do curso com relação ao seu processo formativo e sugerir medidas para melhorar a qualidade e o fortalecimento desta política pública.

Por se tratar de um curso temporário a Licenciatura Intercultural Indígena não possui um corpo docente permanente, salvo, os membros do NDE e Colegiado. Os professores que ministram aulas no curso são convidados de outros cursos dentro da UFC ou de outras IESFs e recebem Gratificação por Encargos Cursos e Concursos (Universidade Federal do Ceará, 2017, p. 14).

A falta de recursos para o funcionamento e a manutenção do curso foi um dos empecilhos para o desenvolvimento das atividades letivas. Este curso provém do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) o qual tem seu funcionamento regido por editais e recursos específicos repassados pelo Ministério da Educação, por isso faz-se necessário que seja implementada uma política de estado para o financiamento destes cursos, assim como a institucionalização dos mesmos nas instituições de ensino superior que se propõem à oferta-los, sendo importante também a realização de parcerias com o estado e municípios tanto na questão logística como de formação.

O Ministério da Educação (MEC) e as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de licenciaturas interculturais indígenas estão buscando institucionalizar esses cursos, para garantir regularidade, sustentabilidade e efetividade como espaço de formação permanente dos professores indígenas. Isto é fundamental para oferecer maior segurança institucional ao programa, tanto em aspectos administrativo, financeiro, pedagógico etc., pois sem a efetivação da institucionalização, mesmo com o compromisso dos professores de continuar ministrando aulas, as condições de trabalho e de atendimento aos estudantes indígenas continuarão precárias (Baniwa, 2019).

Há ainda dois aspectos relevantes no tocante à qualidade da educação e da escola indígena: a questão do financiamento e da infraestrutura dos sistemas, nos três níveis de governo, federal, estaduais e municipais. As estruturas humanas e materiais dos sistemas de ensino e das universidades públicas precisam ser ampliadas, fortalecidas e equipadas. Do mesmo modo, os critérios de distribuição dos recursos financeiros para a educação escolar indígena aos municípios e aos estados precisam ser revisados e readequados sob pena de continuarmos amargando os baixos níveis de rendimento de nossas escolas e alunos indígenas (Baniwa, 2019, p. 27).

De acordo com Nascimento (2022), os principais desafios do PROLIND são: o Ministério da Educação e as Instituições de Ensino Superior não criaram uma efetiva política de sustentabilidade institucional/financeira para os cursos de licenciaturas interculturais indígenas, sendo necessário torná-los regulares e com corpo docente e técnico próprios, como uma política de Estado e não de governo (temporário). Mesmo nas universidades em que a oferta dos cursos vem se tornando regular, permanece a dependência do suporte orçamentário e financeiro obtido por meio do Prolind. Sendo assim, para a efetivação dessas licenciaturas será preciso que sejam desenvolvidas estratégias para a definição diferenciada do custo por

aluno, ou seja, se deveria descentralizar os recursos diretamente nas matrizes orçamentárias de cada IES, por ano, sendo compatíveis com as especificidades de cada licenciatura e cursistas; o aporte de recursos necessários à adequação da infraestrutura física e tecnológica. Caso estas medidas não sejam tomadas os cursos permanecerão em situação de vulnerabilidade, acarretando prejuízos ao projeto pedagógico da formação de maneira geral.

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 1, de 7/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas:

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

De acordo com Fialho, Menezes e Ramos (2013), os vários cursos de licenciaturas específicas que estão em andamento no Brasil somam experiências que nos permite verificar os principais avanços e desafios, mas embora o Prolind constitua um incentivo à consolidação das propostas com esse caráter, ainda não corresponde às necessidades das demandas dos povos indígenas, devido aos limites orçamentários e às dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino superior no aporte institucional e acadêmico na educação intercultural.

Com os protocolos de afastamento social devido à Pandemia de COVID-19 e a outras situações como a falta de recursos financeiros para o funcionamento e a manutenção do curso, algumas disciplinas tiveram que ser realizadas virtualmente, mas a falta de recursos tecnológicos e a falha de conectividade nas aldeias comprometeu o acompanhamento das aulas pelos estudantes. Desta forma, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão digital destes discentes.

Um exemplo disto foi a distribuição de chips de internet móvel que a UFC ofereceu aos alunos em 2020, durante a pandemia de COVID-19, para que eles pudessem acompanhar as aulas remotamente.

Sobre o que considera como principais conquistas e o que ainda precisa ser realizado acerca da Educação Indígena no Ceará e no Brasil

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) informou que não saberia relatar como está o andamento desta questão em outros estados do Brasil, mas que no Ceará a educação escolar indígena avançou em dois aspectos, o primeiro refere-se à implementação das escolas indígenas diferenciadas e interculturais em que os alunos aprendem tanto conhecimentos universais quanto os saberes tradicionais de sua cultura com os professores indígenas e com os mais velhos/sábios de suas respectivas comunidades. Por meio de uma educação intercultural adquirem conhecimentos de diferentes culturas e diferentes formas de aprendizagem tanto do Ceará quanto do Brasil e do mundo, por meio do seu ponto de vista. O segundo aspecto refere-se ao fato destas escolas indígenas serem ministradas por professores indígenas de sua própria comunidade. Considera como limite a falta de uma política de estado para a formação de professores indígenas.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) afirma que a educação indígena no Brasil tem avançado muito por conta do próprio esforço dos movimentos e comunidades indígenas, e esse avanço é mais intensificado em regiões que contam com o apoio de entidades e órgãos locais interessados na questão. Considera que ainda é necessário haver uma maior ampliação de políticas públicas para estes grupos, com a participação ativa deles em todas as etapas desde a sua construção, implementação e monitoramento/avaliação, sendo importante também a nomeação de indígenas de todo o país para funções públicas em órgãos específicos que tratam sobre suas causas, como o Ministério dos Povos Indígenas o qual é comandado pela indígena Sonia Guajajara, a Funai que tem como presidente Joenia Wapichana, e o cearense Weibe Tapeba nomeado Secretário de Saúde Indígena do Ministério da Saúde. Além disso, considera que as políticas públicas educacionais para os povos indígenas devem ser desenvolvidas pelos próprios indígenas, inclusive os programas de formação de professores indígenas precisam ter em seu quadro docentes formadores também indígenas.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) considera que a principal conquista dos povos indígenas é o reconhecimento do estado brasileiro tanto da União como dos estados especialmente, da necessidade deste grupo por uma educação diferenciada e específica em escolas indígenas, ministradas e gerenciadas também por professores indígenas. Estas são duas grandes conquistas do movimento indígena do Brasil, especialmente do Ceará, pois neste estado há muitas escolas indígenas com a atuação de professores indígenas nelas. Elenca duas metas importantes a serem conquistadas na área da Educação Escolar Indígena, a primeira delas está

próximo de acontecer que é o edital do concurso para professor efetivo indígena para as escolas indígenas, estável, pois atualmente estes professores são temporários tendo seus contratos renovados anualmente. A segunda meta, seria as escolas indígenas de tempo integral na qual cada etnia pudesse exercer e transmitir melhor à seus alunos no contaturno atividades extracurriculares relacionadas à seus aspectos culturais, como rituais, tradições e espiritualidade, isso seria muito importante para a valorização cultural e das tradições dos povos indígenas, porque no formato em que estas escolas estão atualmente há pouca carga horária destinada à esta questão.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) considera que as políticas públicas para os povos indígenas devem ser pautas sobretudo pelos seus Movimentos os quais devem analisar e elencar suas prioridades. O Estado brasileiro e suas várias instâncias precisam criar políticas de simetria e de escuta simétrica às demandas dos povos indígenas para que não se reproduza conceitos superficiais sobre o que é uma educação indígena, além disso seus representantes, professores precisam estar em espaços de decisão para a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais e outras mais que atendam de fato ao que estes povos demandam.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) considera que a Lei de Cotas é uma das mais importantes políticas públicas para o acesso e a permanência de indígenas na universidade, esta lei tem cumprido sua função social e política ao criar condições que permitem o ingresso no ensino superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação, de segmentos populacionais até então ausentes. Considera que este processo de inclusão se dá tanto no âmbito acadêmico como também no macrossocial, sendo que este último aspecto também acaba se refletindo aos poucos nas instituições de ensino superior. Considera que houve muitas conquistas, mas ainda se precisa avançar muito, cita dois exemplos. O primeiro refere-se à questão epistemológica, ou seja, a inclusão de indígenas nas bibliografias, nos referenciais teóricos etc. nos cursos. O segundo refere-se à inclusão de indígenas como docentes e gestores nas instituições de ensino superior do Brasil, pois ainda a considera muito embranquecida e elitista.

Os(as) docentes consideram que as principais conquistas da Educação Escolar Indígena foram: o reconhecimento pelo Estado de uma educação indígena diferenciada e específica; a implementação de escolas indígenas interculturais ministradas e geridas por

professores indígenas; a realização de concurso público para as escolas indígenas estaduais. Como limites destacam: a falta de uma política de Estado para a formação de professores indígenas; ampliação de políticas públicas relacionadas à valorização dos saberes indígenas nestas escolas o que pode ocorrer no seu contraturno; indígenas como docentes formadores e gestores nas universidades e inclusão de bibliografias de indígenas no ensino superior.

Acrescento também ser necessário concurso público para escolas indígenas municipais, dessa forma faz-se necessário a ampliação de políticas públicas de acesso e permanência na educação superior de professores(as) indígenas. Além disso, o desenvolvimento de mais programas de pesquisa e elaboração de materiais didáticos/paradidáticos e pedagógicos pelos professores indígenas para estas escolas, em parceria com os entes (federal, estadual e municipal), com as universidades e institutos de ensino.

Com relação as políticas de estado para cursos de formação de professores indígenas, Baniwa (2019) diz que os desafios da educação escolar indígena podem ser compreendidos por meio do percurso escolar do aluno, ou seja, no acesso, permanência, egresso e êxito formativo, e na vida cotidiana e na posterior contribuição à sua comunidade. Neste sentido, o sucesso na formação pode ser medido por meio da: formação de recursos humanos (professores, gestores e técnicos); produção de material didático; e fortalecimento das instituições públicas de ensino tanto na estrutura das escolas como dos sistemas de ensino. A qualidade da educação escolar indígena deve levar em consideração a identidade e realidade de cada povo e está associada à formação de professores indígenas.

Segundo Silva e Ferreira (2001b), as populações indígenas solicitam que as práticas educativas formais desenvolvidas em áreas indígenas sejam definidas por elas e que suas concepções de educação, processo de socialização e estratégias de ação sejam as bases dos processos educativos. A questão da *educação diferenciada* envolve a definição de currículos e práticas pedagógicas e devem ser efetivamente adequadas aos objetivos e especificidades de cada população, tanto nas escolas quanto nos projetos e cursos de formação de professores indígenas.

Matos e Monte (2006), destacam alguns pontos que devem ser considerados no desenvolvimento de políticas públicas para os povos indígenas: participação indígena em todos os órgãos executores de políticas indigenistas, tanto em nível federal, estadual e municipal; apoio aos programas com recursos orçamentários contínuos dentro do poder executivo, assim

como uma estrutura profissional de especialistas, como linguistas, para avaliar, seguir e divulgar os resultados alcançados.

As escolas indígenas, assim como os cursos de formação de professores, devem ser interculturais, mesclando conhecimentos universais com os tradicionais dos respectivos povos indígenas, desta forma Baniwa (2019), considera ser necessário à inclusão de bibliografias elaboradas por indígenas:

Dialética intercultural significa que as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora. Mas ainda precisamos caminhar muito para chegarmos a ter escolas verdadeiramente indígenas. Para que a escola indígena seja intercultural na perspectiva indígena, primeiro ela precisa ser indígena de direito e de fato. Ela ainda não é. Uma vez verdadeiramente indígena, então poderá transformar-se em escola intercultural, segundo suas próprias referências pedagógicas, cosmológicas, ontológicas e epistemológicas (Baniwa, 2019, p. 62-63).

Grupioni (2006), diz que a formação de indígenas como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Para se ter uma escola indígena de qualidade somente será possível se a sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 11. As propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da Educação Escolar Indígena, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena (Brasil, 2015).

Como o(a) docente avalia as políticas públicas específicas para a formação de professores indígenas no Ceará e no Brasil

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) considera que a formação de professores indígenas na educação superior, no caso específico das licenciaturas interculturais, permite que eles

realizem uma reflexão acadêmica sobre a própria cultura e os aspectos cotidianos relacionados à sua comunidade, às escolas e ao seu exercício profissional, e conseqüentemente isto promove a valorização da cultura e saberes dos povos indígenas.

O(a) segundo(a) entrevistado(a), considera que o Estado necessita ampliar as políticas públicas relacionadas à formação de professores indígenas considerando suas especificidades e com a participação deles na elaboração delas. As políticas educacionais devem ser pensadas pelos indígenas levando-se em consideração também seus saberes e conhecimentos tradicionais e não apenas os conhecimentos universais da sociedade vigente, tanto nas escolas indígenas quanto nos cursos de graduação. No caso das licenciaturas indígenas, o currículo não pode ser o mesmo que é ofertado para outras graduações, pois isso gera dificuldades de acompanhamento, dessa forma deve-se fazer adaptações que atendam aos objetivos de uma educação indígena, estruturando o processo de ensino para este alcance.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a), considera o Prolind e a Ação Saberes Indígenas na Escola como as principais políticas para a formação de professores indígenas. Como desafios para esta política, elenca a falta de recursos e a dificuldade na aplicação desses recursos devido à instabilidade financeira. Mas, apesar destas dificuldades se conseguiu graduar muitos professores indígenas, inclusive muitos deles já realizaram mestrado e doutorado, e contribuem no desenvolvimento da LII PITAKAJÁ.

O(a) quarto(a) entrevistado(a), considera que esta política carece de financiamento e continuidade, necessitando de uma maior articulação entre os entes federal, estadual e municipal, tanto na formação inicial quanto na continuada. Para o fortalecimento desta política é necessário desenvolver programas de permanência, e a realização de concurso público para os professores indígenas atuarem nas escolas de suas respectivas comunidades. Considera que a UFC necessita articular de modo sustentável dentro do próprio organograma da universidade o funcionamento deste curso, para que ele não fique dependente apenas dos recursos enviados pelo MEC, além disso o desenvolvimento de políticas afirmativas contínuas, em diálogo com os povos indígenas, como cotas para pós-graduação e para professores indígenas atuarem na UFC.

O(a) quinto(a) entrevistado(a), considera que as políticas públicas que têm sido implementadas, principalmente por meio da política de ações afirmativas, tem cumprido um papel social e político importante, entretanto, os próprios indígenas devem ser os formuladores dessas políticas públicas. Dessa forma, é importante que as demandas deles sejam ouvidas, que

eles façam parte das comissões etc., e que haja mais diálogo intercultural em todas as instâncias institucionais.

Os programas de formação de professores indígenas proporcionam à eles uma reflexão crítica acadêmica sobre sua própria cultura, modos de vida e sobre o seu exercício profissional. A UFC tem cumprido o seu papel social de inclusão, inclusive com cotas para pós-graduação em que estes egressos poderão dar prosseguimento à sua formação, mas esta universidade necessita institucionalizar o LII PITAKAJÁ para que ele não dependa apenas de recursos repassados pelo MEC, além disso necessita promover cotas também para concurso público, principalmente para docentes formadores nos cursos específicos como as licenciaturas indígenas. Para a consolidação deste programa, os(as) docentes consideram necessário uma maior disponibilização de recursos e que tornem-se contínuos como uma política de Estado, também consideram necessário à ampliação de políticas públicas que tenham a participação de indígenas, mas que principalmente sejam formuladas por eles. Consideram que deve haver uma melhor adaptação do currículo deste curso para que se promova uma melhor valorização da cultura indígena. Além disso deve-se ampliar os programas de permanência para que estes discentes possam concluir de forma exitosa sua graduação.

A presença indígena na educação superior, seja em cursos específicos ou não, faz parte de um novo processo de mudança política e acadêmica no Brasil com influência positiva nas dinâmicas sociopolíticas das comunidades indígenas e nos seus modos de relacionamento com o estado nacional. Muitas políticas públicas de formação superior para indígenas foram desenvolvidas e implementadas a partir das reivindicações destes povos. Mesmo diante de suas lutas, ainda é necessário uma maior coordenação e articulação para que uma política de educação escolar e superior para indígenas seja de fato desenvolvida, pois até o momento há muitas dificuldades para a sua efetivação por meio de políticas públicas realmente eficazes no atendimento à diversidade de situações em que se encontram os diferentes povos. Desta forma, para atender a diversidade de povos indígenas do país é necessário a formulação e a implementação de ações educacionais coordenadas e diversificadas entre a União, os estados e os municípios (Nascimento, 2022).

O aumento no acesso e permanência deve-se a várias medidas tomadas pelos governos petistas, como a criação de cursos específicos de formação superior para professores indígenas (Prolind), o Programa Universidade Para Todos (Prouni), a Lei de Cotas, o

Programa Bolsa Permanência, bolsas universidades disponibilizadas pelos estados e municípios, cotas e reservas de vagas abertas por universidades públicas e privadas. Esses programas são fundamentais para estimular e garantir o acesso e a permanência de indígenas no ensino superior (Baniwa, 2019, p.127).

As Instituições de Educação Superior Brasileiras têm buscado criar espaços específicos visando um melhor atendimento das demandas dos povos indígenas por meio da adoção de ações e políticas de acolhimento destes estudantes e criando espaços de participação em suas instâncias de deliberação, mas, elas pouco têm conseguido avançar no que diz respeito à interculturalização dos conhecimentos, ou seja, embora as ações afirmativas tenham promovido um maior ingresso de indígenas, suas histórias, culturas, línguas, saberes e conhecimentos continuam ausentes nas universidades. Além disso, são inexistentes ações que visem à inclusão de indígenas como técnicos, docentes ou gestores nos quadros de profissionais dessas instituições, não apenas ampliando a presença desses coletivos nas universidades, mas também desenvolvendo-se ações que promovam uma educação antirracista (Nascimento, 2022).

O multiculturalismo interativo ou intercultural nas instituições de ensino demanda respostas à essa diversidade, não apenas em ensino e pesquisas, mas sobretudo em políticas públicas educacionais que promovam a interrelação entre culturas como a criação de cursos específicos como as Licenciaturas Interculturais Indígenas, o desenvolvimentos de programas de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, a promoção de formação continuada, como também à inclusão de indígenas em seu quadro técnico e docente. “Deste modo, as características e as possibilidades de autonomia dos povos indígenas do Brasil dependem de três conceitos e práticas políticas inseparáveis: multiculturalidade, autonomia e sustentabilidade” (Luciano, 2006, p.96).

No caso específico das políticas de inclusão para povos indígenas, enquanto minoria nacional, vale também destacar o princípio da diferença, que permitam expressar as diferenças no contexto do Estado: diferenças de línguas, de formas de propriedade, de organização política, de sistemas de representação, de relações de parentesco, de sistemas educativos, de cosmovisões e modos de vida (Baniwa, 2019, p. 181).

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural (Brasil, 2015).

Como o(a) docente percebe à UFC na integração da LII PITAKAJÁ com as escolas indígenas no Ceará, por meio de programas que contribuem para a permanência e êxito dos alunos, como a Ação Sabres Indígenas na Escola.

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) desconhece algum programa a este respeito, mas afirma que o NDE do LII PITAKAJÁ busca ampliar a discussão acadêmica e esta integração, por meio do diálogo coletivo com os professores e os demais membros do curso a respeito, e considera que este curso necessita de um corpo docente permanente como há em outros cursos da UFC.

O(a) segundo(a) entrevistado(a), considera que a coordenação do LII PITAKAJÁ juntamente com a área da antropologia da universidade foram os maiores responsáveis por levar este projeto adiante e necessita de uma discussão mais ampla sobre ele dentro do departamento e um maior apoio da UFC.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a), diz que havia o PIBID Diversidade ofertado às populações indígenas e quilombolas em que era disponibilizada uma verba específica para que os alunos pudessem ter uma bolsa de estudos e uma experiência como monitor, mas hoje esse programa não existe mais. Desconhece que haja atualmente uma política específica de permanência de alunos indígenas deste curso.

O(a) quarto(a) entrevistado(a), desconhece a respeito.

O(a) quinto(a) entrevistado(a), considera que a UFC tem contribuído com esta integração, mas desconhece o quanto ela tem sido efetiva. Como professor(a) percebeu que a realidade da maioria dos discentes é difícil por vários motivos, por exemplo, morar longe da universidade, o difícil acesso à internet, à equipamentos que permitam realizar pesquisa, seus trabalhos e assistir aulas. Além disso, considera que as disciplinas são muito rápidas, sendo necessário um maior tempo para ministrá-las, pois assim os alunos conseguirão desenvolver melhor suas pesquisas, dessa forma, acredita que deve-se repensar este formato. Mas para isso é necessário ouvir os discentes e demais indígenas sobre isso e sobre propostas de modalidades alternativas de ensino, de construção de conhecimento, conhecendo-se a realidade destes povos indígenas e suas demandas, para não se reproduzir uma lógica de conhecimento assimétrica e

unilateral, e assim avançar na interculturalidade. O curso LII PITAKAJÁ é uma iniciativa muito importante da universidade, mas ainda se precisa avançar neste aspecto.

Os(as) docentes consideram que a UFC, em especial a LII PITAKAJÁ, realiza esta integração na medida das suas possibilidades, mas que é necessário haver uma maior integração entre a educação básica e o ensino superior, neste caso com as escolas indígenas. Embora importante para o desenvolvimento acadêmico de minorias étnicas, como indígenas e quilombolas, o programa PIBID Diversidade foi encerrado, desta forma é necessário o desenvolvimento de programas de iniciação acadêmica para indígenas, assim como políticas de permanência. Atualmente o principal programa de integração é a Ação Saberes Indígenas na Escolas em que professores(as) indígenas e indigenistas buscam a valorização da cultura indígena do país.

Para Baniwa (2019), o Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE) é frágil do ponto de vista institucional e financeiro, mas é muito importante pois possibilita aos professores indígenas e pesquisadores envolvidos aproximarem os saberes indígenas do cotidiano da escola. Esta Ação é executada por algumas universidades ou redes de universidades por adesão e sofre fragilidades principalmente no campo do financiamento, que é de responsabilidade da Secadi/MEC, na modalidade projeto, não constante na matriz orçamentária ordinária das universidades executoras. O PSIE é o único programa concebido como base pedagógica estruturante dos Territórios Etnoeducacionais na medida em que articula saberes, línguas, territorialidades, identidades e relações sociais e étnicas dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo dos(as) professores indígenas e em suas práticas pedagógicas nas escolas.

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 31. Dada a atual configuração da gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, definida por meio dos Territórios Etnoeducacionais, recomenda-se que a promoção e a oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas ocorram no âmbito deste processo de planejamento e gestão.

Parágrafo único. A formação inicial e continuada de professores indígenas e demais profissionais que atuam na Educação Escolar Indígena deve ser um dos eixos centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais (Brasil, 2015).

Se o(a) docente considera que a LII PITAKAJÁ está promovendo uma educação inclusiva e inovadora, e se há alguma vulnerabilidade.

O(a) primeiro(a) entrevistado(a), considera que nos trabalhos de conclusão de curso destes alunos há uma reflexão crítica sobre conhecimentos adquiridos durante o curso e uma consciência histórica sobre o processo de assimilação a que foram submetidos, do racismo, dos seus direitos etc., mas é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas à temática indígena.

O(a) segundo(a) entrevistado(a), considera que a UFC está realizando uma educação inclusiva, mas acredita que no LII PITAKAJÁ o currículo do curso poderia incluir mais conteúdos da cultura e do saber indígena, inclusive disponibilizando estas disciplinas, ministradas por indígenas, como optativas para os demais cursos. Considera que neste curso deveria haver também docentes formadores indígenas, e os docentes não indígenas ministrariam disciplinas típicas de um currículo comum, o que deveria ser em menor parte, isso enriqueceria o diálogo intercultural e uma educação indígena adaptada aos povos indígenas do Ceará, valorizando suas culturas.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a), considera que é inclusiva, pois a partir do momento em que a universidade abriu as portas para as populações indígenas do nosso estado, proporcionando uma formação superior aos professores indígenas a qual tem como proposta amalgamar conhecimentos científicos e acadêmicos com conhecimentos culturais e tradicionais das suas etnias, realizou seu papel de inclusão social. Estes estudantes mostram-se satisfeitos com o projeto pedagógico do curso devido a existência de inúmeros componentes curriculares voltados para a cultura indígena cearense o qual foi construído coletivamente, como também por estarem realizando uma graduação na UFC e estarem adquirindo conhecimentos fundamentais para o seu exercício profissional nas escolas indígenas de suas respectivas comunidades. Desta forma, considera o curso inclusivo, mas poderia ser mais em termos quantitativos.

O(a) quarto(a) entrevistado(a), considera que a formação de professores indígenas gera impacto positivo nas comunidades, tanto no quesito da formação que é o objeto fim quanto também naquilo que é do fenômeno que acaba acontecendo pela sua existência, ou seja, trocas, encontros, entrecruzamentos, experiências entre os vários povos indígenas do estado, e

considera uma política muito importante que precisa ser qualificada, reorganizada e apoiada para que seja levada adiante.

O(a) quinto(a) entrevistado(a), considera que existe limitações com relação a maneira de se pensar o formato das disciplinas, seus conteúdos e a maneira como se tem a orientado. É importante que essas políticas sejam formuladas a partir da escuta das pessoas que são alvo dessas políticas, caso contrário pode gerar um afastamento delas, pois se uma inclusão não é efetiva ela acaba sendo excludente. A qualidade desta formação deve ser a nível teórico, acadêmico, político e social, deve-se fazer uma reflexão crítica acerca das escolhas bibliográficas e didáticas e ter autocrítica acerca destas limitações para melhorar a qualidade do que se está produzindo em termos de conhecimento na formação dos alunos.

Como pode ser observado há divergência acerca do currículo e do formato das disciplinas. Para alguns o curso está promovendo uma educação intercultural, para outros é necessário à inclusão no currículo de mais bibliografias e saberes indígenas, inclusive docentes formadores indígenas, como também pensar em novos formatos de ensino que não os universais. Consideram também que se deve ampliar o acesso ao ensino superior para que mais professores(as) indígenas sejam contemplados e a realização de mais pesquisas relacionadas à temática indígena. De uma forma geral, consideram que a UFC e o LII PITAKAJÁ estão promovendo uma educação inclusiva e uma troca de experiências culturais enriquecedoras, e pela importância desta política pública para os povos indígenas do Ceará, necessita ser continuada.

A professora indígena do povo Potiguara do Ceará, Rita Gomes do Nascimento (2022), afirma que para as instituições de educação superior promoverem a interculturalidade é necessário ressignificar suas normas, teorias e práticas em função das sociodiversidades existentes, reconhecendo e respeitando o direito à diferença dos povos indígenas e de outros grupos étnicos em consonância com os ideais dos direitos humanos de promoção da dignidade humana e da garantia da educação como um direito de todos. Isso proporcionará relações menos assimétricas entre as diferentes coletividades e indivíduos.

De acordo com Rodrigues (1997), pesquisas acerca das políticas de ensino superior para a qualificação profissional voltada ao mercado de trabalho, no que se refere aos aspectos estruturais do sistema ensino/pesquisa são producentes, mas falham ao procurar explicar o desempenho e a qualidade dos cursos de graduação através da trajetória de alunos e ex-alunos

ou procuram determinar causas para os índices de evasão. O ensino e a pesquisa são as atividades centrais da universidade, são duas situações estruturadas, ritualizadas em graus diferentes e onde se estabelecem relações hierarquizadas, correspondendo a dois momentos diferentes, que ocorrem simultaneamente na universidade e que permitem uma abordagem processual. Considera a sala de aula como o primeiro contato do pesquisador com o ambiente universitário, sendo este contato inicial essencial para o futuro pesquisador com o meio acadêmico.

Segundo Silva e Ferreira (2001a), as pesquisas acadêmicas, principalmente sobre processos próprios de aprendizagem, são essenciais para se propor soluções aos problemas enfrentados pelas escolas indígenas, ela promove também a interdisciplinaridade a qual é necessária ao processo de conhecimento. Os professores indígenas desejam encontrar soluções para as necessidades e expectativas da comunidade, baseadas nos processos tradicionais de socialização das sociedades indígenas e na reinterpretação e criação de novas alternativas de ação. Essas escolas devem ter currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações etc. A formação do professor como pensador crítico é fundamental para o ensino e espera-se que os cursos de formação forneçam instrumentos para que ele possa atuar na tradução e no diálogo entre os saberes que se cruzam na escola. Também se espera que, na medida do possível, os cursos de formação de professores deem indicações sobre os documentos escritos e outros materiais relativos aos temas ensinados com os quais o professor trabalhará, comparando-os às fontes orais disponíveis. A escola torna-se um espaço para o aprofundamento das próprias pesquisas sobre etnoconhecimentos, e os professores e alunos revelam-se como pesquisadores e pesquisados no contexto local.

a política educacional para a modalidade de educação escolar indígena tem se pautado pela necessidade de institucionalizar a escola indígena dentro dos sistemas de ensino, garantindo aos estudantes indígenas os benefícios dos programas de melhoria da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que se reforçam as ações específicas de formação de professores indígenas e de produção de materiais didáticos diferenciados (Grupioni, 2006, p.07).

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: [...] IV- fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V- promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI-promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 2015).

Para a formação de professores(as) indígenas, o que considera fundamental que a UFC realize para o alcance deste propósito, tanto em relação à formação inicial quanto à continuada

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) relata que pela sua pouca experiência como docente neste curso percebe que a coordenação do LII PITAKAJÁ faz o possível dentro dos recursos disponíveis para proporcionar uma formação de professores indígenas de qualidade, mas que este programa necessita ser institucionalizado para se poder dar prosseguimento a esta política pública.

O(a) segundo(a) entrevistado(a), considera que a universidade tem um papel muito importante na formação destes professores indígenas, e necessita adaptar melhor o currículo do LII PITAKAJÁ para que haja uma maior valorização das culturas indígenas. Além disso, deve ampliar o acesso para que mais professores possam cursar um ensino superior.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) considera que a UFC tem um papel fundamental para a formação destes professores do nosso estado para atuarem nas escolas indígenas de suas respectivas comunidades, desta forma é necessário um maior investimento para que se possa formar mais professores, esta é uma demanda da categoria que inclusive investe dos seus próprios recursos para poder fazer esta graduação, quando há falta de recursos para a manutenção do curso. A UFC sempre apoiou o curso dentro das suas possibilidades, em determinadas gestões mais que em outras.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) considera importante o reconhecimento da UFC com relação à essa formação específica e diferenciada para os professores indígenas sendo necessário o constante diálogo com estas coletividades e ofertando suporte e apoio adequados, e isto se reflete tanto na educação infantil quanto na continuada. Para melhorar a qualidade desta formação é necessário rever os planos de ensino da LII PITAKAJÁ, incluir bibliografias

de indígenas, realizar pesquisas, gerar dados, tudo isso só será possível se houver disponibilização de mais recursos financeiros para a sustentabilidade deste curso. Esta avaliação geral do curso se refletirá em novas turmas e projetos interculturais. Além disso, é necessário a ampliação de programas de acesso, permanência, formação continuada, fortalecendo as especificidades e identidades étnicas. Este papel de inclusão social também é importante para a UFC.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) considera a UFC como uma das poucas universidades no Brasil com licenciatura voltada para estudantes indígenas, e esta inclusão social é muito importante para as políticas educacionais deste público, e também de certa forma para a ascensão social, e em termos políticos com relação aos direitos dos povos indígenas os quais inclusive devem ser incluídos nas instâncias de poder desempenhando funções importantes para a categoria, como nas prefeituras, na Câmara dos Deputados, no Senado, nas Secretarias estaduais e municipais etc.

Os(as) docentes consideram que para a consolidação deste programa é necessário, primeiramente, que ele seja institucionalizado, e que sejam disponibilizados mais recursos tanto para a ampliação de programas de permanência e formação continuada, como também para ampliar o acesso de mais professores indígenas ao ensino superior. Consideram também ser necessário adaptar melhor o currículo do curso para a valorização das culturas e saberes indígenas, isso inclui bibliografias de indígenas, a realização de pesquisa e a geração de dados sobre a trajetória destes alunos no curso.

Outro aspecto que vem se destacando no cenário das políticas educacionais é o fato de que os sistemas de coleta de dados começaram a considerar a variável indígena na produção de suas informações. Embora ainda haja carência de instrumentos que melhor qualifiquem a presença de estudantes indígenas, o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no âmbito do MEC, oferece dados importantes para a construção, implementação e avaliação das políticas de promoção da educação superior de indígenas. O conjunto desses dados pode servir para traçar um quadro geral da presença indígena nos cursos de graduação atualmente no Brasil. No entanto, para isso, precisariam ser cruzados com outras fontes que qualifiquem melhor esta presença, dada a escassez de informações sobre as origens, os grupos de pertencimento, as línguas faladas por esses estudantes, bem como as políticas de acesso e de permanência que lhes contemplam (Nascimento, 2022, p. 26).

O Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído em 2013 por meio da Portaria MEC n.º 389/2013 após intensos debates, estudos e pressão da sociedade. A Secad realizou, junto à algumas instituições de ensino superior públicas, estudos em 2006 e 2007 para verificar as demandas, incluindo sugestões de valores orçamentários. Este Programa concede bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial indígenas e quilombolas, matriculados em cursos presenciais de Universidades e Institutos Federais, sendo este auxílio financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Este programa atua a partir de redes de formação, envolvendo diretamente secretarias estaduais e municipais de educação, sob a coordenação de uma ou de um grupo de instituições públicas de ensino superior (Baniwa, 2019).

Em síntese, na etapa nacional da II Coneci os participantes chamaram a atenção para a necessidade de consolidação dos programas e ações desenvolvidos nos âmbitos local e nacional. Estes deveriam ser estruturados em uma política de estado de educação superior para e com os povos indígenas a fim de consolidar algumas ações em curso, criar e implementar novas e buscar se evitar a fragmentação de ações desarticuladas entre as diferentes IES. Foi demandada também a definição de formas de apoio e fomento do MEC para as IES estaduais. De modo resumido, foram priorizadas as seguintes propostas:

- Criação de uma Política Nacional de Educação Superior elaborada com e para os povos indígenas com previsão de ações de cunho nacional e local voltadas ao acesso, permanência e conclusão nos cursos de graduação e pós-graduação.
- Criação de Universidades Indígenas, gestadas pelos povos indígenas, que atendam a dimensão geopolítica das suas comunidades e priorizem a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.
- Institucionalização dos cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, com financiamento específico, ampliação das vagas, contratação de docentes indígenas pelas IES.
- Promoção do diálogo intercultural, da socialização de experiências e da valorização das culturas, das histórias e das línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação (Nascimento, 2022, p.117-118).

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

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. Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Art. 6º Os sistemas de ensino devem garantir

aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização. §1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas. §2º Essas garantias são extensivas aos indígenas que atuam na docência e na gestão dos programas de Educação Escolar Indígena, tanto os ofertados nas escolas indígenas quanto os realizados em secretarias de educação, seus órgãos regionalizados e conselhos de educação (Brasil, 2015).

Sobre o que considera como principais dificuldades e avanços na formação de professores (as) indígenas na Universidade Federal do Ceará

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) diz que pela pouca experiência que teve no curso, pode dizer que como dificuldades teve que lidar com os poucos recursos para a realização das atividades da disciplina, ao pouco suporte às aulas virtuais quando necessário, como foi o caso no período da pandemia de COVID-19, para que os alunos pudessem assistir as aulas de suas aldeias tanto em relação à conectividade quanto à equipamentos, além de considerar que UFC poderia ser menos burocrática administrativamente, principalmente em casos excepcionais.

O(a) segundo(a) entrevistado(a), considera que necessita haver mais projetos para a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas, por professores indígenas coletivamente com suas comunidades, porque na maioria das vezes eles utilizam o material didático comum disponibilizado pelas secretarias estaduais, tendo que adaptar à realidade e conhecimentos de suas respectivas culturas, para se promover uma educação intercultural de qualidade. Considera também que se deve ampliar os programas de formação de professores indígenas, inclusive inserindo mais conhecimentos indígenas nos seus programas e isso pode contribuir para a ciência de uma forma geral.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) considera que a principal dificuldade é a captação e a aplicação dos recursos disponibilizados pelo MEC, a aplicação refere-se à contratação de empresas, pois no passado era mais fácil contratar porque a economia brasileira era mais estável, assim o empresário se sentia mais seguro para firmar contrato à médio e longo prazo.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) considera que a principal dificuldade se refere à uma política educacional específica e diferenciada mais robusta com relação à formação de professores indígenas. Com relação ao LII PITAKAJÁ a maioria dos alunos já trabalha na área de educação, então é necessário haver uma maior articulação com os governos municipais e estadual na medida em que essas pessoas consigam liberação das escolas, de apoio profissional para que possam se dedicar aos estudos, saírem de seus lugares de origem para virem à

universidade, mas também para que a universidade vá à essas comunidades, em um processo de articulação possível entre esses espaços diferentes de produção e de circulação de conhecimentos. Para isso é necessário que estes cursos tenham orçamento próprio para que esse projeto possa dar prosseguimento. Como avanço considera a oferta desta licenciatura e a inclusão destes professores no ensino superior, mas para que se avance mais é necessário haver mais políticas públicas de articulação entre os entes, que tenham mais apoio locais, das prefeituras, do estado, de onde eles têm vínculos profissionais para que sejam disponibilizadas bolsas, professores substitutos para que eles possam cursar esta graduação. Para a formação continuada deve-se ter cotas para as pós-graduações em que o LII PITAKAJÁ seja um elemento catalisador para que estes professores deem prosseguimento à sua formação acadêmica.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) considera como dificuldade a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades letivas, como dificuldade de locomoção às aldeias e à universidade vice-versa por falta de transporte, recursos para alimentação e para a permanência destes alunos na universidade. Desta forma, a universidade tem que se adaptar aos cortes de orçamento e isso acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, além disso considera que a carga horária das disciplinas deve ser ampliada para uma melhor construção de conhecimentos e isso requer mais recursos. Não conseguiu ter a experiência de ministrar aula nas aldeias e considera essa vivência muito importante para os docentes formadores e para os indígenas.

Os(as) docentes consideram como principais dificuldades a falta de recursos para as atividades letivas e para a concessão de bolsas estudantis e acadêmicas aos estudantes, a falta de suporte tecnológico em casos excepcionais, a necessidade de ampliação e regularidade dos programas de formação de professores indígenas em articulação com os entes (federal, estadual e municipal) e mais projetos de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos por estes professores para as escolas indígenas. Consideram que a LII PITAKAJÁ precisa ter docentes formadores indígenas, seu currículo deve haver mais saberes e conhecimentos indígenas, uma maior carga horária de aula, assim como mais bibliografias elaboradas por indígenas. Como avanços consideram a importância do reconhecimento desta política pública para a formação de professores indígenas que seja específica e diferenciada, e a inclusão deste público no ensino superior, sendo a atuação da UFC imprescindível para a concretização deste propósito.

Segundo Guimarães (2013), as políticas públicas educacionais para os povos indígenas demanda uma articulação entre os entes federal, estadual e municipal a partir da(s) territorialidade(s) das comunidades indígenas, desenvolvendo-se ações conjuntas a partir da demanda destas comunidades, inclusive com a participação delas em todas as etapas das políticas públicas relacionadas à elas, exemplo disso são as discussões acerca dos territórios etnoeducacionais.

Para Baniwa (2019), as instituições públicas governamentais ainda apresentam dificuldade para lidar com a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas. Este desafio deveria ser superado, pois esta riqueza multicultural representaria maiores possibilidades de inovação político-administrativa, pedagógica, metodológica e epistemológica. Mas o que ocorre é o inverso, devido à diversidade de línguas, de saberes, de culturas e de tradições indígenas acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos. O poder público precisa garantir a qualidade das escolas indígenas por meio da formação de professores, materiais didáticos e infraestrutura adequada, com políticas públicas mais adequadas às realidades das comunidades indígenas, garantindo sua diferenciação e especificidade. As políticas públicas voltadas aos povos indígenas apresentam contradições no plano conceitual e metodológico, tendo como o maior desafio proporcionar uma educação diferenciada aos indígenas da escola à universidade.

Sendo a elaboração de material didático para as escolas indígenas um dos requisitos fundamentais nos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Política de Material Didático para a Educação Escolar Indígena e Quilombola. Esta política visa fomentar a criação e distribuição de materiais didáticos pedagógicos específicos para a educação escolar indígena e quilombola, e a capacitação de professores para uso do material criado, privilegiando metodologias que considere à identidade, à cultura, à história e os valores dos respectivos povos indígenas. Tem como público-alvo estudantes e professores indígenas e quilombolas que atuam, respectivamente, em escolas indígenas e quilombolas “o professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimentos” (Grupioni, 2006, p.53).

Há a necessidade de formulação de cursos e de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena que permite o registro desses saberes por meio da produção do material didático. Esse material tem como base a realidade da região e deve estar vinculado a projetos que possam promover o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência e reforçando a identidade étnica e cultural dos povos indígenas (Luciano, 2006, p.149).

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepara-los para: [...] III-realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; IV-articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território [...] VII-construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades [...] XIII-adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral (Brasil, 2015).

Sobre se ele(a) tem alguma formação em educação especial e inclusiva específica para a Formação de Professores Indígenas

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) disse que não possui uma formação específica, mas tem experiência com a gestão de programas de formação de professores da rede pública, financiado pelo FNDE, que formou mais de 600 professores, para ele(a) este trabalho de gestão de certa forma passa a constar como uma formação para estes tipos de programas. No caso da LII PITAKAJÁ não há professores permanentes, então depende da disponibilidade de professores de outros departamentos da UFC, por isso é necessário uma política orgânica de funcionamento para este curso.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) disse que não possui uma formação específica. Para o LII PITAKAJÁ os professores são convidados de outros departamentos da UFC para ministrar disciplina, e por se tratar de um curso específico e diferenciado estes professores às vezes encontram dificuldades para se ajustar ao formato do curso, é outra temporalidade, o perfil dos alunos é diferente, são diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, então como

adaptar esta disciplina para se ofertar uma educação de qualidade. Havia também a dificuldade por parte dos alunos de se adaptarem as metodologias dos professores. Então é necessário se pensar em uma estrutura curricular que atenda a demanda destes discentes com relação a uma educação intercultural.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) disse que não possui uma formação específica, mas tem formação acadêmica e experiência profissional na área de ciências sociais.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) disse que não possui uma formação específica, mas considera isto importante.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) disse que não possui uma formação específica, mas considera fundamental para se aprofundar melhor às questões indígenas e à suas realidades, se não tivermos este preparo acabamos reproduzindo uma epistemologia eurocêntrica e desconsiderando os saberes e conhecimentos indígenas. Considera que a inclusão de bibliografias de indígenas é essencial nestas licenciaturas, neste sentido, é necessário estimular estes alunos no desenvolvimento de pesquisas.

Os(as) docentes não possuem uma formação específica para a formação de professores indígenas, mas a considera importante para entender melhor a temática da educação indígena, a realidade de seus povos e suas demandas.

De acordo com Freire (2011), a questão da identidade cultural faz parte da dimensão tanto individual quanto coletiva dos educandos, cujo respeito é fundamental na prática educativa progressista. A experiência histórica, política, cultural e social dos educandos deve ser considerada, assim como sua autonomia. É necessário que haja a solidariedade social e política para se construir uma sociedade ideal e uma formação verdadeiramente democrática.

Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (Freire, 2011, p. 60-61).

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 19. As instituições formadoras devem promover a formação dos formadores que atuam nos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas, ao definir, nos seus projetos pedagógicos de cursos, os objetivos e as estratégias de implementação dessa formação. Parágrafo único. Essa formação deve contemplar, nos seus fundamentos básicos: I- as Diretrizes Curriculares Nacionais e Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Escolar Indígena e para a formação de seus professores; II- as Diretrizes Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares; III- as Diretrizes Gerais de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental e demais diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação consideradas requisitos para a formação de formadores indígenas; IV- o projeto pedagógico dos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas; e V- os estudos e as pesquisas históricas, antropológicas e linguísticas sobre os grupos indígenas participantes da formação (Brasil, 2015).

Se ele(a) desenvolveu ou desenvolve alguma pesquisa e projeto de extensão, relacionados a sua área de formação, com a educação e a formação de professores indígenas

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) disse que não.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) disse que não e também não teve acesso à esses materiais didáticos diferenciados e específicos elaborados por indígenas.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) disse que já elaborou vários artigos sobre o LII PITAKAJÁ. Com relação à materiais didáticos considera que os trabalhos de conclusão de curso são exemplos disso, pois são várias modalidades como monografia, artigo, produções específicas da cultura indígena, cartilhas culturais, composição de músicas relacionadas à cultura e à tradição deles, eles podem fazer e apresentar sentidos e significados da sua arte e do seu artesanato. Neste sentido, os campos de produção acadêmica desses indígenas, em termos de trabalho de conclusão de curso, se divide em dois, tanto na integralização curricular quanto nos trabalhos de conclusão de curso.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) disse que coordenou projetos de iniciação científica, de iniciação acadêmica e de extensão com relação à documentação indígena, como mapeamentos e redes sociais dos povos indígenas do Brasil e do Ceará, também com registros da época da pandemia de COVID-19 que fundamentam fontes que eventualmente podem se tornar recursos didáticos. Considera as disciplinas que ministrou no LII PITAKAJÁ como possibilidade de desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso, e isso pode ser um pontapé inicial como materiais didáticos a serem utilizados pelos professores indígenas nas escolas onde atuam, mas considera isso muito pouco substancial, então acredita ser necessário haver uma maior diálogo, por exemplo, entre a UFC e a Secretaria de Educação do estado para

que sejam fomentadas pesquisas, mestrados profissionais em que o foco central seja a produção destes materiais didáticos, e que os trabalhos de conclusão de curso realizados no LII PITAKAJÁ sejam utilizados como materiais didáticos e, a partir disso, exista uma política editorial de transformação destes trabalhos em livros, em recursos didáticos que depois possam ir para as comunidades indígenas. Dessa forma, considera que o estado precisa dialogar com a UFC e com o PITAKAJÁ como lugares potentes para a produção de conhecimento e de recursos didáticos que também possam ser utilizados em sala de aula entre os professores indígenas, sendo assim, considera que está faltando uma política pública a esse respeito a qual promova o diálogo entre sujeitos, agentes e beneficiários para que de fato isso possa acontecer.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) disse que não, mas tem experiência como coordenador de um projeto de extensão relacionado aos direitos indígenas, mas que não é da área de educação.

Alguns docentes realizaram pesquisas relacionadas à sua área de formação, com a temática da educação indígena e a formação de seus professores. Consideram que os trabalhos de conclusão de curso realizados pelos indígenas podem ser transformados em materiais didáticos e pedagógicos a serem utilizados nas escolas indígenas e na própria licenciatura, neste sentido, o estado, os municípios e a UFC podem desenvolver uma política editorial para a transformação destes trabalhos em recursos didáticos, além da elaboração de outros mais.

Para Matos e Monte (2006), os docentes que trabalham nestes cursos de formação compõem um quadro também diversificado em suas competências e vínculos institucionais. Na maioria dos casos, os profissionais universitários envolvidos desenvolvem pesquisas relacionadas com suas áreas de atuação nos cursos de formação de professores indígenas, dadas às necessidades de se vincularem ações de pesquisa e ensino para a complexa construção do currículo intercultural e bilíngue. No entanto, não tem havido uma articulação orgânica entre pesquisa profissional universitária e docência nos cursos de magistério indígena.

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 13. A prática de ensino se refere a um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e a análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas.

Parágrafo único. A prática de ensino deve estar articulada a todo o processo formativo do professor indígena, integrando desde suas atividades iniciais até as de conclusão de curso (Brasil, 2015).

Se ele(a) conhece e/ou participa da Política de Acompanhamento de Egressos (PAE) da LII PITAKAJÁ

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) disse que não.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) disse que não, apenas teve experiência como docente, como também já participou das Plenárias, mas considera uma política importante.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) disse que não.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) disse que não.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) disse que não.

A UFC tem o *Portal de Egressos* que é uma ferramenta importante para se conhecer a trajetória de seus egressos, apesar de haver duas licenciaturas interculturais indígenas na instituição, a PITAKAJÁ e a KUABA, neste portal consta apenas a categoria “Licenciatura Intercultural Indígena” sem haver esta distinção. Referindo-se à LII PITAKAJÁ, este curso é temporário e considerado um projeto especial, apesar disso existe há 14 anos e está em sua segunda turma, desta forma é importante que haja um acompanhamento mais personalizado acerca de seus egressos, e estes dados podem ser utilizados para o desenvolvimento de novas turmas e de um futuro curso regular, conhecendo-se melhor suas conquistas e o que ainda precisa ser melhorado para o fortalecimento desta importante política afirmativa para os(as) professores(as) indígenas do estado e conseqüentemente para a Educação Escolar Indígena do Ceará.

Para Rodrigues, Ortolan e Gonçalves (2014), a estratégia metodológica de reconstrução das trajetórias das políticas públicas engloba tanto a trajetória do conteúdo da política, sua interpretação e ressignificação por diferentes pessoas e instituições que compõem a rede de atores relevantes no processo da política quanto a articulação com a trajetória dos diferentes governos envolvidos com a referida política, nas esferas federal, estadual e municipal, buscando compreender os fenômenos em suas múltiplas dimensões, investigando as tramas das relações sociais e das instituições, apreendendo relações de poder, compreendendo fluxos, processos, trajetões e contextos socioculturais.

De acordo com Paula e Vianna (2011), as políticas públicas são um conjunto de ações articuladas, de responsabilidade do Estado, que têm por objetivo o atendimento às necessidades, interesses ou direitos coletivos as quais estão respaldadas por leis e normas jurídicas. São compostas por sucessivas etapas, dentre as quais as de formulação, planificação orçamentária, execução e monitoramento/controle social. Podem envolver diferentes órgãos que compõem o Poder Executivo nos seus três níveis ou instâncias: federal, estadual e municipal.

Para Nascimento (2022), a maior presença de minorias étnicas nas Instituições de Ensino Superior apresenta como consequência a necessidade de transformação desses espaços para que de fato se reconheça e se valorize as socio diversidades tanto culturais, de saberes e de metodologias de ensino-aprendizagem. Para isto, a perspectiva intercultural se apresenta como estratégica ao colocar em prática as mediações, os diálogos e as negociações como ações necessárias à construção de uma instituição de ensino plural, democrática, promotora das diferenças e comprometida com o princípio da justiça social. Desta forma, faz as seguintes recomendações:

- Que os sistemas de regulação e avaliação nacionais e locais considerem, em seus atos normativos e nos seus instrumentos processuais de regulação e de avaliação, a inclusão da diversidade étnico-racial, em todos os seus aspectos, como um dos critérios e indicadores da qualidade acadêmica de cada IES;
- Que as IES e os governos promovam relatórios com dados (estatísticos, socioeconômicos, culturais e linguísticos) sobre quem são, de onde vêm, como estão realizando a trajetória acadêmica dos estudantes negros e indígenas no ensino superior, de modo geral, e, particularmente, em cada IES;
- Que no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão haja o tratamento da diversidade étnico-racial como princípio e fundamento.

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:
I- respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II- valorização das línguas indígenas entendidas como expressão,

comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III- reconhecimento do valor e da efetividade pedagógico dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV- promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V- articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI- articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena (Brasil, 2015).

Quanto às expectativas, estratégias e projetos na LII PITAKAJÁ para os próximos anos

O(a) primeiro(a) entrevistado(a) disse que não tem planos para os próximos anos, mas que se colocou à disposição para fazer parte do Núcleo Docente Estruturante do curso para contribuir com o desenvolvimento formativo deste projeto.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) não tem planos, mas considerou a experiência muito interessante e que se houver disponibilidade na sua carga horária de trabalho semestral poderá ministrar novamente disciplina, e acredita que este curso já pode se tornar uma política pública permanente, pois já demonstrou sua importância para a implementação das escolas indígenas do estado e para a formação de seus professores, sempre em diálogo com estas coletividades para entender suas demandas.

O(a) terceiro(a) entrevistado(a) disse que há a expectativa de ser ofertada a terceira turma do LII PITAKAJÁ o que requer uma nova solicitação de financiamento ao MEC, com a anuência da administração superior da UFC, ou talvez a criação de uma licenciatura regular com professores efetivos, de preferência indígenas, com entrada anual ou semestral, como acontece nos outros cursos na UFC, neste caso as temporárias seriam encerradas.

O(a) quarto(a) entrevistado(a) disse que integra o Núcleo Docente Estruturante do LII PITAKAJÁ e que pretende solicitar a revisão dos planos de ensino deste curso porque ainda os considera eurocêntricos, e gostaria que houvesse mais materiais acadêmicos de indígenas, tanto do Brasil quanto do Ceará, como dissertações, teses, livros publicados. Considera também importante ter docentes formadores indígenas nesta licenciatura, e que ela também incorpore estudantes indígenas que estão no mestrado e no doutorado da UFC como professores. Considera que este curso deve fazer parte do organograma da instituição, com outras possibilidades de financiamento, para que haja mais recursos para a disponibilização de bolsas acadêmicas e de assistência estudantil aos discentes, para transporte, alimentação, e o que mais for necessário para a manutenção e o funcionamento do curso, e que estes estudantes possam participar de outras atividades na universidade para além do LII PITAKAJÁ.

O(a) quinto(a) entrevistado(a) disse que não tem planos no momento.

Os(as) docentes se mostram disponíveis para ministrar aulas novamente e também para participar dos órgãos colegiados do curso, contribuindo com a melhoria do currículo e do processo formativo do mesmo. Consideram que a LII PITAKAJÁ necessita incluir em sua estrutura curricular mais bibliografias e saberes indígenas, como também ter docentes formadores indígenas, além da importância deste curso ser regular e fazer parte do organograma permanente da UFC.

Segundo Freire (2011), os educadores devem ter ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica para poder desenvolver uma democracia educativa libertadora junto aos educandos, orientada para a prática de um diálogo político-pedagógico em que ambos possam exercer sua autonomia, sua cidadania responsável e a assimilação crítica do conhecimento e sua recriação. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sendo necessário discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2011, p. 24).

De acordo com a Resolução MEC/CNE/CP n.º 1, de 07/01/2015 a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 8º Os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (Brasil, 2015).

DISCENTES

Com relação a trajetória pessoal e profissional dele(a) junto à sua comunidade, escola e ao movimento indígena

ENTREVISTADO(A) 1

Considera gratificante e importante essas pesquisas voltadas para os seres e comunidades indígenas. Sua trajetória no movimento indígena de sua comunidade se iniciou com o cacique e outra liderança de seu povo, sua comunidade, vista como uma árvore, possui três galhos (a taba, o núcleo (que é a terra indígena tradicional), e a santa rosa), ele(a) pertencente ao núcleo. Sua trajetória profissional na educação escolar indígena teve início junto ao cacique de seu povo e vários outros profissionais de educação, foi uma grande luta para a construção da escola indígena de sua comunidade a qual foi batizada com o nome deste cacique o qual pôde ver essa conquista ainda em vida, após vários acordos com a prefeitura de sua cidade foi decidido o local de instalação desta escola, considera esta prefeitura muito colonial e se nega há várias demandas dos povos indígenas de sua localidade. Como liderança indígena de seu povo relata que discorda em várias questões com o movimento indígena do estado do Ceará, entre elas, afirma que há uma oligarquia que oprime outros indígenas e isso é algo que ele(a) não aceita, por isso é um(a) dos(as) poucos(as) que batalha para que este movimento seja mais democrático e considera importante ser crítico(a) neste momento.

ENTREVISTADO(A) 2

Afirma que há muito tempo acompanha o movimento indígena, sempre se manteve informado(a) dos acontecimentos e sobre a valorização dos saberes e culturas indígenas, e neste acompanhar do movimento indígena e de sua comunidade percebe que a educação é um dos meios primordiais para se alcançar o fortalecimento do movimento e povos indígenas.

Referente às políticas públicas de formação de professores indígenas e da Educação Escolar Indígena, o que ele(a) considera como principais avanços e desafios no Brasil e no Ceará

ENTREVISTADO(A) 1

Considera importante a UFC ter criado a LII PITAKAJÁ para a formação dos professores indígenas, então o desafio é ampliar mais o acesso dentro do contexto das comunidades indígenas, disponibilizar a academia para formar os educadores indígenas partindo da perspectiva das suas especificidades, tanto profissional como da própria comunidade, isso foi e é importante. A UFC tem este cuidado, por meio da coordenação do curso, de proporcionar o crescimento, o conhecimento da educação dos profissionais indígenas, isso é imensurável e é de tamanho somar para as comunidades indígenas, desta forma os desafios é criar mais, dar mais suporte, agregar mais em várias academias, faculdades etc.

ENTREVISTADO(A) 2

Considera que a educação indígena sempre teve muitos desafios desde o tempo da invasão, período que iniciou a história da educação formal indígena, teve-se alguns avanços mas está longe do ideal com relação à valorização de uma educação de qualidade para os povos indígenas, faz pouco tempo que se escuta falar sobre a questão do valorizar, e em menos tempo ainda, o realmente valorizar os costumes, as tradições dos povos indígenas. Com relação à formação dos professores indígenas há um número razoável de profissionais que tem uma formação adequada para formar os curumins, mas ainda está longe da ideal. A nível de Brasil a formação de professores indígenas se teve mais avanços, já no Ceará, mesmo com investimentos e parcerias, está longe de se alcançar um número adequando de professores. Citando alguns avanços, se observa as parcerias com universidades, o empenho de alguns indigenistas de ir às aldeias para ver a realidade, as necessidades das comunidades. Os desafios são inumeráveis, como a falta de investimento, a questão de valorizar os saberes indígenas para associar a um currículo, materiais didáticos próprios para as aldeias pois são pouquíssimas as aldeias que têm o seu próprio material, até pela questão da invisibilidade no Ceará dos povos indígenas, muita coisa foi perdida nesse período longo de colonização.

O que considera como as principais demandas atualmente dos(as) discentes, comunidades e organizações indígenas das etnias pertencentes à LII PITAKAJÁ da UFC

ENTREVISTADO(A) 1

Considera que umas das principais demandas dos discentes do curso é mais oportunidades para exercerem a que se formaram, ou seja, mais concursos, mais seleção, como também o “pós LII PITAKAJÁ”, pois temos o intuito de crescimento, além do reconhecimento do estado, que ele entenda as especificidades de cada povo, de cada comunidade, de cada pessoa.

ENTREVISTADO(A) 2

Entramos em 2017.2 na UFC, na segunda turma do LII PITAKAJÁ, iniciamos as atividades do curso com recursos próprios praticamente, por exemplo para fazer o intercâmbio entre as aldeias, depois a coordenação conseguiu um transporte da universidade para fazer esse traslado dos alunos, também tivemos que custear a nossa alimentação. Além disso, o curso permaneceu por muito tempo online, mesmo após a pandemia, devido à falta de recursos, isso é algo que não entendemos muito bem, pois há os recursos mas não podem ser utilizados. O nosso curso é feito por etapas e alguns discentes tem que se deslocar sem ajuda de custo para a universidade ou para uma aldeia, então a questão de custear tudo fragiliza o curso.

Sobre algum desafio pessoal, acadêmico ou profissional que enfrenta para poder cursar à LII PITAKAJÁ

ENTREVISTADO(A) 1

Como liderança indígena de seu povo exerce várias atividades as quais deve conciliar com outras mais. Com relação ao acadêmico, a grande dificuldade é a distância e conciliar o tempo com as atividades profissionais pois trabalha na escola.

ENTREVISTADO(A) 2

O maior desafio é conciliar os estudos com o trabalho, e precisa trabalhar para também ter recursos para custear os estudos, e considera necessário haver um maior suporte aos alunos com relação ao transporte e à alimentação.

Acerca das políticas públicas de inclusão e equidade, como avalia a UFC no que se refere à programas de acesso e permanência, principalmente em programas específicos e temporários como é o caso da LII PITAKAJÁ

ENTREVISTADO(A) 1

Considera que a UFC apoiando esta iniciativa de inclusão também traz a equidade quando abre suas portas para as etnias, acredita que deveria também abrir para os outros grupos tradicionais também, como quilombolas, ribeirinhos, do campo. A LII PITAKAJÁ é muito importante para as comunidades indígenas, pois proporciona crescimento e valorização do ser. Mas é preciso ampliar as políticas de acesso, de permanência, aos programas específicos, aos programas temporários, neste sentido, é necessário dar mais oportunidades.

ENTREVISTADO(A) 2

O nosso curso tem cinco etnias distintas, pertencentes à localidades diferentes, algumas próximas e outras distantes da universidade, e as atividades do curso funciona como um rodízio, ou seja, cada etapa em uma comunidade e uma etapa na UFC, no Benfica, por ter comunidades muito distantes é necessário os recursos adequados para isso. Com relação aos programas de permanência, as bolsas etc., nós cursistas tentamos por algumas vezes, alguns conseguiram a bolsa outros não, então isso dificulta o acesso e a permanência no mundo acadêmico, além disso ficamos nos perguntando quais os critérios que avaliam quem tem direito a esses programas de acesso e permanência e quem não tem, porque são poucos os que conseguem, há também casos de alunos que somente agora conseguiram a bolsa permanência e já estão finalizando o curso, então ficamos sem entender quais os critérios que são utilizados para essa seleção.

Como avalia o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estadual e municipal junto à UFC para a garantia de uma formação inicial em serviço e para o desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa, elaboração de materiais didáticos e pedagógicos em conformidade com os princípios da Educação Escolas Indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e monolíngue

ENTREVISTADO(A) 1

Considera que ainda se precisa de muito incentivo, apoio e colaboração, com relação à língua, por exemplo, temos o Nheengatu que unifica, mas cada povo, cada grupo tem a sua própria língua, dessa forma precisamos de mais apoio da UFC para a catalogação destas línguas, para isso ser colocado nas comunidades, nas escolas do município, do estado, precisamos de mais materiais didáticos para as escolas e os curumins, abordando o contexto e a conjuntura indígena. Dessa forma isso vai reavivar as práticas linguísticas, dos saberes antigos, com a ajuda das crianças, se forem buscar dentro da realidade de cada grupo com certeza consegue reavivar as suas raízes linguísticas.

ENTREVISTADO(A) 2

Considera que o Ceará foi muito marcado pelo período de colonização, muitas línguas indígenas se perderam nesse período. A educação é um grande instrumento para o fortalecimento, o ressurgimento da nossa cultura, mas nos termos das práticas linguísticas fica muito difícil porque muito se foi perdido, então foram poucas as políticas públicas e parcerias junto aos governos federal, estadual e municipal para esse resgate. No caso do nosso município não vemos empenho nenhum em relação aos povos indígenas, aos povos originários.

Como avalia o desempenho do corpo docente, os conteúdos ministrados e metodologias aplicadas, a modalidade de organização curricular, e a vinculação da LII PITAKAJÁ da UFC com a comunidade, escola e movimento indígena

ENTREVISTADO(A) 1

Avalia como excelente, tanto os docentes como a coordenação que é muito atenciosa e esforçada, e as plenárias são importantes também.

ENTREVISTADO(A) 2

Os docentes buscaram da melhor forma nos ajudar com a nossa formação, ministrando ótimos conteúdos e metodologias. Quando retornamos às aulas presenciais o rendimento e a qualidade das aulas melhoraram muito, o período online, devido à falta de recursos, fez com que essa qualidade caísse, além de que muitas comunidades têm problemas com acesso à internet e isso fez com que a aula ficasse caindo, o aluno não conseguia acessar a aula, então complicou demais mesmo a questão do online.

Acerca da participação de indígenas no quadro de formadores e na gestão do curso, inclusive com a participação de organizações de professores indígenas, como avalia a UFC no que se refere à adoção de estratégias específicas para que os sábios, os anciãos e as lideranças políticas dos povos indígenas possam atuar como formadores na LII PITAKAJÁ

ENTREVISTADO(A) 1

Considera importante essa conexão de ter participantes indígenas e espera que o LII PITAKAJÁ de hoje contribua para o LII PITAKAJÁ e o KUABA que estão vindo, pois é importante esse momento de troca de saberes, mesmo quando sairmos do curso e se retornarmos para repassar os nossos conhecimentos ainda assim é uma troca de saberes importantíssimo, é estratégico sim manter esse costume, dessa forma é preciso ter mais educadores indígenas.

ENTREVISTADO(A) 2

Considera que o diferencial deste curso é o intercâmbio entre as comunidades, entre as aldeias, é muito bacana porque os professores usaram de metodologia, conhecer a comunidade, participaram da roda de conversa com os anciãos, com as lideranças. É muito enriquecedor para as etnias participantes do curso, é uma troca de conhecimento fantástica, dos costumes, apesar de que a gente já tinha esse contato, com o curso foi fortalecendo mais ainda essas trocas de experiências exitosas entre as comunidades.

Em termos de estrutura física, salas, laboratórios, bibliotecas e seus acervos, e a coordenação da LII PITAKAJÁ, como você avalia a UFC

ENTREVISTADO(A) 1

Considera importante porque a sala do curso é uma sala itinerante, as aulas não ocorrem apenas na UFC. A estrutura é boa, gosta muito, afirma que realizou seu sonho de estudar na UFC.

ENTREVISTADO(A) 2

Considera muito boa, a coordenação tenta ao máximo suprir as necessidades do curso, então o que é necessário é ter mais recursos para que possamos também fazer mais visitas à UFC. Sabemos também que se tivéssemos a verba adequada, as aldeias também teriam uma melhor estrutura pra receber o curso, a questão dos acervos ir até as aldeias, projetos de biblioteca móvel seria também uma boa opção para levar não só para os cursistas, mas também para as comunidades terem acesso aos estudos também, aos conhecimentos de fora da aldeia.

Considerando a organização social e cultural dos povos indígenas, suas formas próprias de ensino e aprendizagem, suas concepções teóricas e metodológicas, seus rituais, conhecimentos, saberes e experiências, além da importância de processos formativos e interculturais em que se promove diálogos entre diferentes conhecimentos, experiências, saberes e valores, como avalia o processo de formação de professores indígenas na LII PITAKAJÁ da UFC

ENTREVISTADO(A) 1

Avalia esse processo sobretudo um processo de muito respeito, conhecimento, valorização das culturas dos povos indígenas. No curso pode conhecer melhor as outras etnias, suas especificidades, suas metodologias, seus saberes, suas formas de passar o conhecimento para os outros, a diferença de seus rituais, isso é algo que se soma e que se faz existir num contexto social vários grupos, então é magnífico. Fomos em diversas aldeias, conhecemos várias pessoas, foi e está sendo engrandecedor.

ENTREVISTADO(A) 2

Considera que as dificuldades financeiras dificultam o cumprimento do projeto pedagógico do curso, isto é um entrave no meio desse processo porque poderíamos sim ter aproveitado bastante todas essas etapas, toda a nossa formação que já está perto de ser concluída. O LII PITAKAJÁ proporciona a interculturalidade entre as cinco comunidades indígenas do curso. Essa troca de experiências, saberes e valores mais aprofundados dentro das aldeias em que passamos uma semana em cada aldeia nos três turnos, estudando, conhecendo o local, a cultura, participando de rodas de conversa com os troncos velhos, com os sábios de cada aldeia, isso é um ensinamento e um aprendizado muito grande, mas é necessário fortalecer esta política pública.

9 CONCLUSÃO

A articulação entre os entes (federal, estadual e municipal) e os povos indígenas proporciona discussões e ações relacionadas à educação escolar indígena, à formação no ensino superior, políticas de acesso, permanência, formação continuada etc., respeitando sua organização sociopolítica e territorialidade, além do seu protagonismo e autonomia na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas direcionadas a eles as quais devem promover o respeito e a valorização de sua cultura, línguas, saberes e conhecimentos tradicionais e metodologias de ensino-aprendizagem. Políticas de inclusão para as minorias étnicas são fundamentais para diminuir as desigualdades sociais e econômicas, e dar visibilidade às diversidades étnico-raciais do Brasil, estabelecendo relações menos assimétricas com a sociedade vigente, neste sentido, as Instituições de Educação Superior têm função essencial neste papel social, mas necessitam do apoio e suporte dos entes (federal, estadual e municipal) em todos os aspectos necessários para que este propósito se cumpra, por exemplo com bolsas estudantis e programas de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos os quais são fundamentais na formação dos professores indígenas e na oferta de uma educação escolar indígena intercultural de qualidade, além de questões relacionadas aos territórios etnoeducacionais em que universidade, entes e comunidades indígenas desenvolvem conjuntamente políticas públicas educacionais para as escolas indígenas, promovendo e valorizando suas diferenças culturais e especificidades.

Os movimentos sociais indígenas junto à organizações indigenistas e sociedade civil foram fundamentais para a conquista dos direitos dos povos indígenas, no quesito educação foram primordiais para que os indígenas pudessem ter uma educação intercultural em que podem ter acesso à conhecimentos acadêmico-científicos universais interrelacionados à seus conhecimentos tradicionais, estimulando com isso uma reflexão crítica e acadêmica sobre sua cultura, saberes e formas de desenvolvimento e transmissão de conhecimentos. Os povos indígenas trazem para a universidade questões relacionadas às suas culturas, línguas e seus territórios, buscando criar e implementar cursos voltados para suas necessidades diferenciadas e específicas conjuntamente com suas respectivas comunidades, e integrados aos projetos pedagógicos de suas escolas indígenas, relacionado educação superior à educação básica. Neste sentido, a Licenciatura Intercultural Indígena é fundamental para a formação de professores

indígenas preparando-os tanto acadêmica como politicamente para questões relacionadas educação escolar indígena, a sustentabilidade e gestão territorial etc.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação, é o principal órgão responsável pelas políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas. Uma dos seus principais programas voltados à formação de professores indígenas são o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e a Ação Saberes Indígenas na Escola em que oferta cursos específicos de formação continuada para professores indígenas.

O Prolind trouxe questões importantes acerca de uma política de formação docente atenta aos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do comunitarismo que regem as políticas de educação escolar indígena no Brasil. As Licenciaturas Interculturais Indígenas foram criadas a partir deste programa por meio de edital específico. O curso LII PITAKAJÁ é considerado um projeto temporário, sem corpo docente permanente e dependente de recursos repassados pelo MEC periodicamente.

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a percepção dos(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores Indígenas no Brasil, e em especial no Ceará, e como eles avaliam à UFC neste suporte e no processo formativo. Pretende contribuir para as políticas de educação indígena intercultural escolar e universitária, com as ações afirmativas de acesso e permanência da UFC e com o desenvolvimento de programas específicos e diferenciados que atendam as demandas dos povos indígenas do Ceará com relação à educação indígena, da escola ao ensino superior, da formação inicial à continuada.

O objetivo geral e específicos da dissertação são, respectivamente, “Conhecer a percepção dos(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores Indígenas no Brasil, e em especial no Ceará, e como eles avaliam à UFC neste suporte e no processo formativo” e “Descrever como os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ avaliam a Educação Escolar Indígena no Brasil e no Ceará; Identificar como os(as) discentes e docentes avaliam a formação de professores indígenas no Brasil e no Ceará; Mostrar a percepção que os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ tem acerca desta política afirmativa na UFC e o processo formativo prestado”. Estes objetivos foram alcançados por meio da realização de entrevista, foram

realizadas doze perguntas com cinco docentes, e dez perguntas com dois(duas) discentes. Esta pesquisa contribui tanto de maneira prática como teórica, prática com relação ao desenvolvimento e implementação de políticas públicas para este público, teórica acerca da temática da formação de professores indígenas. A UFC tem duas licenciaturas indígenas, sendo o LII PITAKAJÁ a mais antiga em funcionamento, completa 14 anos em 2024, apesar de ainda temporária demonstrou ao longo destes anos que é uma política de inclusão essencial para as escolas indígenas do Ceará e para a formação de seus professores, com a possibilidade da criação de um curso regular de Licenciatura Intercultural Indígena na UFC, com os recursos do Novo PAC, implementados pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, o objetivo desta pesquisa se mostra importante para a implementação deste projeto futuro ao se descrever os avanços e os desafios que ainda precisam ser superados.

Por meio desta pesquisa descobriu-se que a LII PITAKAJÁ precisa aprimorar sua formação intercultural incluindo mais saberes, conhecimentos e bibliografias indígenas, assim como docentes formadores indígenas, incluindo alunos indígenas de pós-graduação da UFC. É necessário que este curso faça parte do organograma da universidade pois a partir disso esta política pública importante para a formação de professores indígenas do estado possa ter continuidade e mais recursos para ampliar o acesso, a permanência e a formação continuada deste público, sendo importante também a criação de um sistema de dados para o acompanhamento da trajetória destes alunos, assim como os conhecimentos tradicionais indígenas possam ser compartilhados com outros cursos da UFC. Além disso, contatou-se a necessidade destes alunos realizarem mais pesquisas e programas de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos para que possam utilizar nas escolas indígenas e para o seu exercício profissional, sendo fundamental a interlocução com os entes (federal, estadual e municipal) para o alcance deste propósito, e também a importância de um projeto de Biblioteca Itinerante nas comunidades indígenas para que outras pessoas possam ter acesso ao conhecimento.

As principais limitações desta pesquisa foi a dificuldade em encontrar pessoas dispostas a serem entrevistadas e a falta de um sistema de dados em que se possa encontrar informações referentes ao perfil dos alunos com relação a grupos de estudos e programas que participam na UFC, tanto os de assistência estudantil, os de permanência, como os de pesquisa e de elaboração de materiais didáticos e pedagógicos.

Como sugestão pode-se realizar pesquisa com os egressos do curso para conhecer suas percepções acerca do processo formativo intercultural, políticas de acesso, permanência, programas específicos e diferenciados, formação continuada etc., e sobre suas atuações profissionais após a conclusão da graduação.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, LDA. Lisboa/Portugal. Março de 2009. 281 p.
- BARROSO, Maria Macedo. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidades no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 79-107.
- BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. Os limites da expansão da excelência na ritualística de um concurso para professor titular. *In*: RODRIGUES, Lea Carvalho; SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. (orgs.). **Saberes locais, experiências transnacionais: interfaces do fazer antropológico**. Fortaleza: ABA Publicações, 2014. p. 153-171.
- BONDIM, Renata Gérard. Educação superior indígena: de que estamos falando? *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidades no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 119-132. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/acervo/livros/povos-indigenas-e-universidade-no-brasil-contextos-e-perspectivas-2004-2008/>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BRASIL. **Portaria n.º 1062, de 26 de agosto de 2008**. Convoca a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação,

2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10208-17-portaria-1062-2008&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 421, de 09 de maio de 2014**. Convoca a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2018/etapa-nacional-da-ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-finaliza-18-meses-de-trabalho-por-todo-pais>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º1, de 07 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 set.2019.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CIÊNCIA, POVOS ORIGINÁRIOS E DEFENSORES DA FLORESTA. Janeiro 2023 a junho de 2024. **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)**. 4 ed. edição de seu calendário. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/ciencia-povos-originaarios-e-defensores-da-floresta-e-tema-do-calendario-2023-2024-da-sbpc/>. Acesso em: 07 jan. 2023.

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Setembro de 2003. 131 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992. 656 p.

FERNANDES, Florestan. **O Brasil de Florestan**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 1 ed. 2018. (Pensadores do Brasil: do tempo da ditadura ao tempo da democracia/organizador Antônio David). 251 p.

FIALHO, Maria Helena S. da Silva; MENEZES, Gustavo Hamilton; RAMOS, André Raimundo Ferreira. O ensino superior e os povos indígenas: a contribuição da Funai para a constituição de políticas públicas. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidades no Brasil: contextos e perspectivas**, 2004-2008. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 109-118. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/acervo/livros/povos-indigenas-e-universidade-no-brasil-contextos-e-perspectivas-2004-2008/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Paulo Freire: aprender a educar com os povos indígenas. *In*: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/Stanford Graduate School of

Education, 2018. p. 229-236. Disponível em:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/70328289/REINVENTANDO_FREIRE_A_PRAXIS_DO_INSTITUTO_PAULO_FREIRE_por_Moacir_Gadotti_e_Martin_Carnoy-libre.pdf?1632757703=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DREINVENTANDO_FREIRE_A_PRAXIS_DO_INSTI TUT.pdf&Expires=1724029709&Signature=M58rfk6UsaEpByoaR5so9F0h2yPmIZE5ePKkZ0hVi5PdX~AybIaY69QtVP3cvxrHhbGv0-K~nlJhuL-ur0uz69wL~NC~sGTvrnCf4IVOIO~Vp~oTKIgkVVnqLLE~gR2QZR490QYbbI9MrjdzNJN Cim3pIIDviQJYCWZ3g4GCnE0N9rgOuodj4UigN23Qr0rvRwk1tmYYfbVLgjXPO5aviKCq JJbmXoUC28zCTWWESg5GbuiO~8784N6Y07RbU3WaOqRKPapECjsbFD~ndiPoN8UgVn G5nC4zxpLWbbc2bAJ4IMcPmCx6dca~bnQ9AYv0DB6tE93O11BFrofhc77vMg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=232. Acesso em: 12 jan. 2023.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas dos Povos Originários: Emergências. *In*: RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. (Editores responsáveis). **Povos Indígenas no Brasil**: 2017/2022. 2 ed. São Paulo: ISA-Instituto Socioambiental, 2023. p. 60-63. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-2017-2022-2a-ed>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15 ed. ver atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 189 p.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. Instituto Paulo Freire. 1996. São Paulo: Cortez Editora. p. 68-115. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/010c2d36-b5ef-446b-8234-c4b4b806d0e5/content>. Acesso em: 14 fev. 2023.

GARZÓN, Biviany Rojas; GRUPIONI, Luís Donisete. É a Hora de Ouvir: Protocolos Autônomos de Consulta e Consentimento. *In*: RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. (Editores responsáveis). **Povos indígenas no Brasil**: 2017-2022. 2 ed. São Paulo: ISA-Instituto Socioambiental, 2023. p. 86-90. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-2017-2022-2a-ed>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7 ed. Barueri [SP]: Atlas, 2022. 186 p.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 38-68 (Coleção Educação para Todos).

Disponível em

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327?posInSet=1&queryId=7233ca85-6406-4642-8749-e2e77c76bf3a>. Acesso em: 22 fev. 2023.

GUIMARÃES, Susana Grillo. A diversidade sociocultural nas políticas públicas educacionais. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidades no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 195-205. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/acervo/livros/povos-indigenas-e-universidade-no-brasil-contextos-e-perspectivas-2004-2008/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

JÓFEJ-KAINGANG. A proteção legal do patrimônio cultural dos Povos Indígenas no Brasil. *In*: ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 122-145. (Coleção Educação para Todos). Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154567?posInSet=1&queryId=5098dde2-d584-4c01-b424-09f2bc75f523>. Acesso em: 24 fev. 2023.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. *apud* BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/educacao-escolar-indigena-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidades no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 5-44. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/acervo/livros/povos-indigenas-e-universidade-no-brasil-contextos-e-perspectivas-2004-2008/>. Acesso em 29 dez. 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **Povos indígenas e universidades no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2013. p. 45-77. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/acervo/livros/povos-indigenas-e-universidade-no-brasil-contextos-e-perspectivas-2004-2008/>. Acesso em: 29 fev. 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos. Interculturalidade(s): das retóricas às práticas. Uma apresentação. *In*: LIMA, Antonio Carlos de Souza; CARVALHO, Luis Felipe dos Santos; RIBEIRO, Gustavo Lins (orgs.) **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia. 2018. p. 7-42. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/interculturalidades/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. (compiladores). **Processos formativos em gestão territorial indígena no Brasil: experiências, desafios e a**

implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI). 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019. 176 p. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/processos-formativos-em-gestao-territorial-indigena-no-brasil/>. Acesso em 14 fev. 2023.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565?posInSet=1&queryId=0589de82-9b6e-4db5-af8e-21efb578b7f2>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005. 315 p.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 69-111. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327?posInSet=1&queryId=7233ca85-6406-4642-8749-e2e77c76bf3a>. Acesso em: 22. Jan. 2023.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Cronistas em viagem e educação indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 235 p.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Povos indígenas e democratização da universidade no Brasil (2004-2016): a luta por “autonomia e protagonismo”** [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. 286 p. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/povos-indigenas-e-democratizacao-na-universidade-no-brasil/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2 ed. Contra Capa Livraria/LACED, 2004. 360 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. 732 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. A luta pelo território como chave analítica para a reorganização da cultura. *In*: OLIVEIRA, João Pacheco de. (org.). **A reconquista do território: etnografias do protagonismo indígena contemporâneo**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2022. p. 11-36 Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/a-reconquista-do-territorio/>. Acesso em 12 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Plano de Ação Global da Década Internacional das Línguas Indígenas (IDIL 2022-2032)**. Versão Resumida. UNESCO. 50 p. 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383844_por?posInSet=2&queryId=31319c2d-ac4b-436d-b99c-f4578cd0d888. Acesso em: 16 fev. 2024.

PALITOT, Estêvão Martins. Mediações, regimes de memória e territorializações: o movimento indígena em Crateús-Ceará. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (org.). **A reconquista do território: etnografias do protagonismo indígena contemporâneo**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2022. p. 219-245. Disponível em: <http://laced.etc.br/acervo/livros/a-reconquista-do-territorio/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PAULA, Luís Roberto De Paula; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. **Mapeando Políticas Públicas para Povos Indígenas: guia de pesquisa de ações federais**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED (Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento)/Museu Nacional/UFRJ. 2011. Série Traçados, n.1. 112 p. Disponível em: <http://laced4.hospedagemdesites.ws/acervo/livros/mapeando-politicas/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; TREMEMBÉ, Telma. **Álbum biográfico Guerreiras da Ancestralidade: Mulherio das Letras Indígenas**. Eva Potiguara, Vanessa Ratton (organização). 1 ed. Guarujá, SP: Amare, 2022. 204 p. Disponível em: Prefeitura Municipal de Santo André. Disponível em: <https://www.santoandre.sp.gov.br/biblioteca/pesquisa/ebooks/435986.PDF>. Acesso em: 07 jan. 2023.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira: Volume 1: colônia**. São Paulo: LeYa, 2016. 432 p. (coletânea em 4 volumes).

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Organização (Lúcia Velloso Maurício). 1 ed. São Paulo: Global, 2018. 217 p.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na cultura brasileira**. 1 ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. 210 p. (Coleção biblioteca básica brasileira). Disponível em: <https://fundar.org.br/publicacoes/biblioteca-basica-brasileira/>. Acesso em: 13 set. 2023.

RICARDO, Fany; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. (Editores responsáveis). **Povos indígenas no Brasil: 2017-2022**. 2 ed. São Paulo: ISA-Instituto Socioambiental, 2023. 828 p. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-2017-2022-2a-ed>). Acesso em: 07 jan. 2024.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Rituais na Universidade: uma etnografia na Unicamp**. Campinas: UNICAMP, 1997. 266 p. (Coleção Campiniana).

RODRIGUES, Lea Carvalho; ORTOLAN, Maria Helena; GONÇALVES, Alícia Ferreira. Antropologia e políticas públicas: dos encontros históricos ao diálogo teórico e metodológico. In: RODRIGUES, Lea Carvalho; SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. (org.). **Saberes locais, experiências transnacionais: interfaces do fazer antropológico**. Fortaleza: ABA Publicações, 2014. p. 219-250.

SICHRA, Luiz Enrique Lopes Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: HERNAIZ, Ignácio. (org.). **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngüe**. Tradução (Maria Antonieta Pereira et al). 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. p. 100-122. (Coleção Educação para Todos). Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154581?posInSet=1&queryId=bf9583c9-4cd6-4b93-bb44-9f86fb9b90a9>). Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, Aracy Lopes da.; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004. 575 p.

SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (organizadoras). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001a.

SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001b. 378 p. (Série antropologia e educação).

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 235 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 325 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude Lessard. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução (João Batista Kreuch). 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 317 p.

TÓFOLI, Ana Lúcia Farah de. Retomadas de terras dos índios Tapeba: ritual e liminaridade (Capítulo 237 a 255). *In*: RODRIGUES, Lea Carvalho. (org.). **Rituais, dramas e performance**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. 297 p.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JÚNIOR, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**. vol. 16, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442017000100002#:~:text=A%20colonialidade%2C%20ent%C3%A3o%2C%20se%20refere,humanos%20e%20assim%20por%20diante. Acesso em: 04 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró – Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo – Kanindé e Anacé – LII PITAKAJÁ**. Fortaleza, 2017. 106 p. Disponível em: <http://www.prograd.ufc.br/cursos-de-graduacao/licenciatura-intercultural-indigena-das-etnias-pitaguay-tapeba-kaninde-de-aratuba-jenipapo-kaninde-e-anace-lii-pitakaja/>. Acesso em: 14 jul.2022.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, XXXXXXXX, docente do Departamento XXXXXXXX da Universidade Federal do Ceará, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo para dissertação de mestrado denominado *A trajetória profissional e a avaliação dos(as) discentes e docentes da Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé (LII PITAKAJÁ) acerca da formação de professores(as) indígenas na Universidade Federal do Ceará*, cujo o objetivo é Conhecer a percepção dos(as) docentes e discentes da LII PITAKAJÁ acerca das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena e à Formação de Professores Indígenas no Brasil, e em especial no Ceará, e como eles avaliam à UFC neste suporte e no processo formativo.

Essa pesquisa será importante para as políticas afirmativas acerca da formação de professores indígenas na Universidade Federal do Ceará e para o desenvolvimento de Licenciaturas Interculturais Indígenas diferenciadas, específicas, interculturais, bilíngues/multilíngues e comunitárias.

A minha participação no referido estudo será no sentido de falar sobre minha trajetória profissional na UFC e na LII PITAKAJÁ, como eu avalio as políticas públicas acerca da Educação Escolar Indígena, da Formação de Professores Indígenas, no Brasil e no Ceará, e como eu avalio esta universidade no suporte e no processo formativo nesta licenciatura.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como conhecer como os(as) discentes e docentes da LII PITAKAJÁ avaliam a UFC no suporte e no processo formativo de professores(as) indígenas nesta licenciatura. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, os riscos aos participantes da pesquisa são mínimos, pois ela não envolve procedimentos invasivos para obtenção de seus resultados, utilizando apenas as respostas às perguntas da entrevista. Além disso, os(as) participantes terão liberdade para não responder a quaisquer questões que considerem constrangedoras. A fim de

minimizar os riscos relativos à divulgação dos dados coletados, a pesquisadora assegura a confidencialidade da identidade do sujeito da pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa me identificar será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento sem necessidade de justificativa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Máira Guimarães Ribeiro, aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará e com ela poderei manter contato pelos e-mails mairagui@gmail.com/mairagui@ufc.br e pelo telefone (85) 998179752.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Por fim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da entrevista, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a) conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre esta pesquisa devo entrar em contato com a secretaria do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) por meio do e-mail poleduc@ufc.br e telefone (85) 3366-7449.

Fortaleza, XX de XXXXXXXX de 20XX.

(Nome do(a) docente)

Máira Guimarães Ribeiro

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

Prezado(a),

Meu nome é Maíra Guimarães Ribeiro, sou aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará. A minha dissertação será sobre **A trajetória profissional e a avaliação dos(as) discentes e docentes da *Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé* (LII PITAKAJÁ) acerca da formação de professores(as) indígenas na Universidade Federal do Ceará.**

Sua participação em responder as perguntas abaixo será muito importante para minha dissertação. Sua identidade será confidencial e suas respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Grata pela colaboração.

1) Qual a sua trajetória profissional na Universidade Federal do Ceará?

2) Como ocorreu sua participação como docente da LII PITAKAJÁ?

3) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N.º 9.394, de 20/12/1996) trata sobre a formação dos profissionais de educação, a garantia do acesso de toda a população à educação gratuita e de qualidade e a valorização dos profissionais da educação. Dito isto, o que o (a) sr.(a) considera como principais conquistas e o que ainda precisa ser realizado acerca da Educação Indígena no Ceará e no Brasil?

4) Como o (a) sr.(a) avalia as políticas públicas específicas para a formação de professores indígenas no Ceará e no Brasil?

5) O(A) sr.(a) considera que a UFC tem contribuído para ampliar a integração da LII PITAKAJÁ com as escolas indígenas no Ceará, por meio de programas que contribuem para a permanência e êxito dos alunos como o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), a Residência Pedagógica, a *Ação Saberes Indígenas na Escola, dentre outros? (*Esta ação faz parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, é uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas e propõe ofertar formação continuada de professores e produzir materiais didáticos para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; Um exemplo de programa especial oferecido às Licenciaturas Indígenas foi o PIBID Diversidade, o qual foi cancelado pela CAPES em 2018).

6) A UFC é uma das 25 universidades participantes do *Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe)*, o qual é formado por uma rede colaborativa de pesquisadores inseridos em instituições de ensino e pesquisa nacionais e estrangeiras, com o propósito de desenvolver atividades de pesquisas, ensino e extensão para formar profissionais da educação os quais produzam saberes e práticas educativas críticas, transformadoras e orientadas por princípios de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica, contribuindo assim para as práticas de inclusão nessas instituições. Sendo assim, o(a) sr. (a) considera que a LII PITAKAJÁ está promovendo uma educação inclusiva e inovadora? Há alguma vulnerabilidade?

7) Considerando a importância da implantação de uma política nacional de formação de professores indígenas, qual o papel da Universidade Federal do Ceará na formação, inicial à continuada, de forma sistemática e articulada, com este público?

8) O que considera como principais dificuldades e avanços na formação de professores indígenas na Universidade Federal do Ceará?

9) O(A) sr. (a) tem alguma formação em educação especial e inclusiva específica para a Formação de Professores Indígenas?

10) Considerando a pesquisa e a produção de materiais didáticos diferenciados, específicos, interculturais e bilíngues um dos principais requisitos na formação de professores indígenas, o(a) sr. (a) desenvolveu/desenvolve alguma pesquisa e projeto de extensão, relacionados a sua área de formação, com a educação e a formação de professores indígenas?

11) O(A) sr. (a) conhece e/ou participa da Política de Acompanhamento de Egressos (PAE) da LII PITAKAJÁ?

12) Quais as suas expectativas, estratégias e projetos na LII PITAKAJÁ para os próximos anos?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DISCENTES

Prezado(a),

Meu nome é Maíra Guimarães Ribeiro, sou aluna do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará. A minha dissertação será sobre **A trajetória profissional e a avaliação dos(as) discentes e docentes da *Licenciatura Intercultural Indígena das Etnias Pitaguary, Tapeba, Kanindé de Aratuba, Jenipapo-Kanindé e Anacé* (LII PITAKAJÁ) acerca da formação de professores(as) indígenas na Universidade Federal do Ceará.**

Sua participação em responder as perguntas abaixo será muito importante para minha dissertação. Sua identidade será confidencial e suas respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Grata pela colaboração.

- 1) Qual a sua trajetória pessoal e profissional junto à sua comunidade, escola e ao movimento indígena?
- 2) Referente às políticas públicas de formação de professores indígenas e da Educação Escolar Indígena, o que considera como principais avanços e desafios no Brasil e no Ceará?
- 3) O que considera como as principais demandas atualmente dos(as) discentes, comunidades e organizações indígenas das etnias pertencentes à LII PITAKAJÁ da UFC?
- 4) Você enfrenta algum desafio pessoal, acadêmico ou profissional para poder cursar à LII PITAKAJÁ? Se sim, qual(is).
- 5) Acerca das políticas públicas de inclusão e equidade, como você avalia a UFC no que se refere à programas de acesso e permanência, principalmente em programas específicos e temporários como é o caso da LII PITAKAJÁ? Sugeriria algo a respeito?
- 6) No intuito de reavivar as práticas linguísticas e culturais dos povos e comunidades indígenas, como você avalia o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estadual e municipal junto à UFC para a garantia de uma formação inicial em serviço e para o desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa, elaboração de materiais didáticos e pedagógicos em conformidade com os

princípios da Educação Escolas Indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e monolíngue?

- 7) Como você avalia o desempenho do corpo docente, os conteúdos ministrados e metodologias aplicadas, a modalidade de organização curricular, e a vinculação da LII PITAKAJÁ da UFC com a comunidade, escola e movimento indígena?
- 8) Acerca da participação de indígenas no quadro de formadores e na gestão do curso, inclusive com a participação de organizações de professores indígenas, como você avalia a UFC no que se refere à adoção de estratégias específicas para que os sábios, os anciãos e as lideranças políticas dos povos indígenas possam atuar como formadores na LII PITAKAJÁ?
- 9) Em termos de estrutura física, salas, laboratórios, bibliotecas e seus acervos, e a coordenação da LII PITAKAJÁ, como você avalia a UFC? Sugere algo a respeito?
- 10) Considerando a organização social e cultural dos povos indígenas, suas formas próprias de ensino e aprendizagem, suas concepções teóricas e metodológicas, seus rituais, conhecimentos, saberes e experiências, além da importância de processos formativos e interculturais em que se promove diálogos entre diferentes conhecimentos, experiências, saberes e valores, como você avalia o processo de formação de professores indígenas na LII PITAKAJÁ da UFC?