

Formação de docentes indígenas: *licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – novos olhares, novas perspectivas*

Indigenous teachers' training:

*undergraduate Degree in Intercultural Inclusive Special Education – new
outlooks, new perspectives*

Formación de docentes indígenas:

*licenciatura en Educación Especial Inclusiva Intercultural – nuevas miradas,
nuevas perspectivas*

 **CATARINA JANIRA PADILHA***

Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima e Secretaria Municipal de Educação e
Cultura de Boa Vista, Boa Vista – RR, Brasil.

 **INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA****

Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro – RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta as *políticaspráticas* educacionais de formação de docentes indígenas na Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – LEEII/Parfor Equidade em Roraima, buscando visibilizá-lo como política de formação de professores/as indígenas para as práticas inclusivas, considerando tensões, desafios e perspectivas vivenciadas no Ensino Superior Indígena. Assumo como epistemologia os estudos *nosdoscom* cotidianos que pautam as *políticaspráticas* educacionais do currículo e as narrativas dos programas de formação inicial do Parfor Equidade do Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima. A pesquisa narrativa

* Doutora em Educação. Professora do Atendimento Educacional Especializado e às Salas de Recursos Multifuncionais na Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima e na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista. Coordenadora Local do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Equidade no Instituto Insikiran na Universidade Federal de Roraima e Formadora Ação Saberes Indígenas (IFRR/UFRR/SECADI-MEC). *E-mail:* <catarinajanira@gmail.com>.

** Doutora em Ciências e Teorias da Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estácio de Sá e professora titular aposentada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* <ines.oliveira@estacio.br>.

dos marcos teóricos e normativos das políticas nacionais de docentes indígenas frente às práticas pedagógicas interculturais e inclusivas balizam a metodologia. A LEEII concebe a formação docente atendendo às diferenças da/na escola indígena, respeitando e valorizando preceitos, especificidades étnicas, culturais, sociais, cosmológicas e linguísticas, elementos que constituem sua identidade.

Palavras-chave: Políticaspráticas. Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural. Indígenas. Parfor.

ABSTRACT: This article presents the educational policies and practices for training Indigenous teachers in the course of Special Education for Inclusive Intercultural Special Education – LEEII provided by Parfor Equidade, a training program, in Roraima. The aim is to make LEEII visible as a policy for training Indigenous teachers for inclusive practices, considering tensions, challenges and perspectives experienced in Indigenous Higher Education. As my epistemological framework, I use everyday studies that guide the educational policies and practices of the curriculum, as well as the narratives of the initial training programs of Parfor Equidade at the Insikiran Institute of Indigenous Higher Education at the Federal University of Roraima. Methodologically, the narrative research of the theoretical and normative frameworks of national policies for Indigenous teachers in face of intercultural and inclusive pedagogical practices guide this study. LEEII understands teacher training taking into account the differences of/in Indigenous schools, respecting and valuing precepts, ethnic, cultural, social, cosmological and linguistic specificities, elements that constitute their identity.

Keywords: Practical policies. Undergraduate Degree in Intercultural Inclusive Special Education. Indigenous people. Parfor.

RESUMEN: El artículo presenta la *políticaspráticas* educativas de formación de docentes indígenas en la Licenciatura en Educación Especial Intercultural Inclusiva – LEEII/Parfor Equidad en Roraima, buscando visibilizarla como una política de formación de profesores/as indígenas para prácticas inclusivas, considerando tensiones, desafíos y perspectivas vivenciadas en la Educación Superior Indígena. Asumo como epistemología los estudios *nosdoscom* cotidianos que guían la *políticaspráticas* educativas del currículo y las narrativas de los programas de formación inicial del Parfor Equidad del Instituto Insikiran de

Educación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima. La investigación narrativa sobre los marcos teóricos y normativos de las políticas nacionales para docentes indígenas frente a prácticas pedagógicas interculturales e inclusivas orienta la metodología. LEEII diseña la formación docente tomando en cuenta las diferencias de/en las escuelas indígenas, respetando y valorando preceptos, especificidades étnicas, culturales, sociales, cosmológicas y lingüísticas, elementos que constituyen su identidad.

Palabras clave: Políticasprácticas. Licenciatura en Educación Especial Intercultural Inclusiva. Indígenas. Parfor.

Introdução

A formação de professores/as tem, nos últimos anos, enfrentado inúmeros desafios, tanto na formação inicial quanto na continuada. Entre eles, destacam-se: fragilidades e instabilidade dos programas formativos vinculados às políticas nacionais de formação docente; desvalorização profissional e a fragilidade dos planos de carreira, não cumprimento do piso nacional do magistério; terceirização da docência através das contratações por hora-aula e contratos temporários; escassez de concursos públicos; além do esgotamento físico e mental pelo excesso de atividades laborais. Todos esses fatores contribuem para a crescente fragilização do/da profissional docente.

Outro fator que tem desafiado a política de formação de professores/as refere-se aos currículos de formação inicial e continuada, que muitas vezes não correspondem às reais necessidades cotidianas. Soma-se a isso a incompatibilidade entre horário dos programas oferecidos pelas instituições e a jornada dos/das estudantes, considerando que a maioria dos/das licenciandos/as são trabalhadores/as. Diante dessa realidade, muitos/as têm recorrido aos programas de Educação a Distância – EaD ofertados por instituições privadas.

Apesar da pluralidade étnica cultural, os cursos de licenciatura que atendem às especificidades culturais, sociais, linguísticas e étnicas ainda são minoria nas Instituições de Ensino Superior no Brasil. Essa realidade é ainda mais evidente nos cursos voltados para a formação de professores/as indígenas, tanto na formação inicial, como Ensino Médio magistério, quanto no Ensino Superior, por meio da Licenciatura Intercultural, Pedagogia Intercultural ou da Educação Especial Inclusiva.

Dados do Censo do Ensino Superior no Brasil, realizado pelo Instituto Anísio Teixeira – INEP em 2023, revelam que, até 2022, havia 2.550 indígenas matriculados/as em programas de licenciatura voltados para a Educação Indígena. No mesmo período, 15.232 estudantes estavam matriculados/as na Licenciatura em Educação Especial. No entanto,

não há registro, dentro desse quantitativo, de quantas matrículas correspondem a estudantes indígenas.

Para atender às especificidades formativas de professores/as em efetivo exercício foi criado, em 2009, o Programa de Formação de Professores – Parfor, com o objetivo de suprir a demanda da formação inicial e continuada dos/das docentes das redes públicas de Educação Básica. Em 2023, o Parfor passou a contar com um desdobramento dos temas da diversidade, incluindo a formação de docentes indígenas e a educação especial, em cumprimento à estratégia 15.5 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O Parfor Equidade é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, idealizada em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão Secadi/MEC. O programa “visa formar professores em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos” (BRASIL, 2023).

Em Roraima, o Parfor Equidade está presente por meio da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – LEEII, ofertada pelo Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima – UFRR. O curso foi fomentado e aprovado pelo edital 23/2023 – Parfor Equidade/CAPES, atendendo a trinta professores/as indígenas da Educação Escolar Indígena da rede estadual de ensino de Roraima, bem como das redes municipais de Uiramutã, Pacaraima e Normandia, municípios com maior concentração da população indígena de Roraima.

A criação do curso ocorreu a partir da escuta da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR e das redes municipais de ensino, atendendo, assim, ao chamado das comunidades. Nesse sentido, busca promover políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de docentes indígenas, por meio de práticas interculturais inclusivas em Escolas Indígenas. O objetivo é compreender a estruturação e a aplicabilidade de programas de formação de professores/as que atuam na Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima, no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

É necessário fomentar a formação docente que atenda às realidades de docentes indígenas que necessitam de acesso à formação permanente para o desenvolvimento de práticas interculturais e inclusivas, constituídas *nos/dos* com os cotidianos escolares e comunitários. Essa formação deve trabalhar com metodologias de aprendizagem mais adequadas a alunos/as indígenas atendidos/as nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, respeitando sua identidade e cultura no espaço escolar, como vem acontecendo nas comunidades indígenas do estado de Roraima. O percurso de criação e execução de um programa de formação de professores/as indígenas deve ter como ponto de partida para

a construção do processo formativo fundamentado em práticas interculturais e inclusivas. Tais práticas devem estar presentes nos programas desenvolvidos por meio do Parfor Equidade, especialmente nos programas de formação inicial destinados a professores/as indígenas em exercício.

Na primeira edição do Parfor Equidade, 117 novos projetos de licenciaturas foram contemplados, com a cobertura de 6 mil vagas. A Universidade Federal de Roraima concorreu com três projetos, todos voltados para a formação inicial indígena, nos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural, Pedagogia Intercultural e Licenciatura em Língua Indígena. Com aprovação de 130 vagas em dois cursos, sendo 30 vagas para Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural – LEEII e 100 vagas para Pedagogia Intercultural e Indígena.

Com base nas *experiênciasvivências* como docente formadora nos programas de magistério, bem como membro da equipe responsável pela de criação e execução da primeira Licenciatura Específica em Educação Intercultural Indígena – LEEII para professores/as indígenas, apresento a seguinte problematização: a política educacional do Parfor Equidade ofertada nos programas de formação inicial à docência tem suprido as necessidades formativas, considerando as tensões, os desafios e as perspectivas de professores/as indígenas do estado de Roraima para o desenvolvimento das práticas inclusivas?

O objetivo geral do estudo é visibilizar o Programa de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural – LEEII, desenvolvido pelo Parfor Equidade, como uma política de formação de professores/as indígenas para as práticas inclusivas, considerando as tensões, os desafios e perspectivas vivenciadas no Ensino Superior Indígena de Roraima. Assumo como epistemologia e metodologia desta pesquisa os estudos *nos-doscom os cotidianos* (ALVES & OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA & SGARBI, 2008; CERTAU, 1994), dialogando com as narrativas do cotidiano *escolarformativo* (GARCIA, 2010) das práticas pedagógicas interculturais e inclusivas, tecidas por meio do estudo dos marcos normativos das políticas de promoção e atendimento às diferenças na escola indígena e na formação de professores/as. Esta narrativa compõe a pesquisa de doutorado *Políticas-práticas¹ interculturais inclusivas em escolas indígenas de Roraima: tensões, desafios e perspectivas para a formação docente*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – Unesa/RJ.

Nesse contexto, é imprescindível revisitar os conceitos relacionados à temática, pois se torna urgente a elaboração e a aplicação de programas de formação de professores/as indígenas. Isso se deve ao descompasso entre as políticas públicas voltadas para a diversidade e os programas de formação inicial desses/as profissionais, especialmente aqueles/as que atuam no contexto da educação especial em suas comunidades.

A criação e o acesso à LEEII são uma realidade por meio do Parfor Equidade, que tem oportunizado a formação inicial no Ensino Superior. Essa iniciativa destaca-se por promover acessibilidade e *políticaspráticas* educacionais interculturais, inclusivas e colaborativas,

voltadas a uma parcela invisibilizada da sociedade. A escuta dos povos e o trabalho colaborativo contribuíram para a compreensão *nosdoscom* os cotidianos de seus *praticantespensantes*, nesse caso, os/as professores/as indígenas, suas *vivenciasexperiências*, saberes, tensões, desafios, perspectivas, estimulando-os a tecer coletivamente o processo formativo.

Os desafios da escola indígena e a formação docente na contemporaneidade

A jornada do processo formativo docente na contemporaneidade direciona-se àqueles/as que constroem a escola. Trata-se do saber que ressignifica o olhar da sociedade quanto aos estereótipos e promove a desconstrução das narrativas de colonização e segregação dos povos originários, em prol de sua autodeterminação, do reconhecimento da legitimação dos territórios, das cosmologias e do modo de *saberviver* em coletividade.

Fazer educação no Brasil é desafiador; no extremo Norte amazônico é ainda mais, por conta do processo histórico de implantação das unidades de ensino. Esse processo, narrado por indígenas, proporciona uma compreensão mais ampla sobre como os objetivos da prática colonizadora são operados. Nesse sentido, intelectuais e filósofos indígenas têm promovido ações para dar visibilidade às “[...] vozes dos saberes e cosmologias dos povos originários, contrapondo o modelo cartesiano de produção de ciência que se apresenta em crise na contemporaneidade” (KAYAPÓ, 2024).

A chegada da escola às comunidades indígenas, desde a ocupação europeia em Abya Yala, mais precisamente nas terras de Pindorama², representou a efetivação do “empreendimento colonial” (LUCIANO, 2011), produzindo o silenciamento e a negação dos povos originários desde a colonização das terras brasileiras por europeus. Nas escolas indígenas, membros das comunidades e seus/suas docentes atuam como *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), sendo promotores/as das políticas educacionais em seus territórios e executores/as das ações definidas geralmente em assembleia comunitária. Esses/as agentes executam, a seu modo, as práticas educativas demandadas, previamente apresentadas e debatidas. Ou seja, docentes, equipe gestora e demais membros da comunidade são os/as *praticantespensantes* que fomentam as políticas educacionais, sendo responsáveis pela definição, articulação e compartilhamento do conhecimento. Além disso, são protagonistas na transformação de-seus territórios em espaços de promoção da diferença e da equidade à luz da interculturalidade, concretizada por meio da participação direta e efetiva dos grupos étnicos envolvidos no processo.

A reivindicação por políticas educacionais voltadas para uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada para as comunidades indígenas – bem como o reconhecimento do protagonismo na formação e na docência indígena, especialmente no que se refere ao processo de inclusão nas comunidades – é necessária e relevante. O olhar docente sobre o cotidiano pedagógico perpassa a formação inicial e a continuada, tendo em vista que

o processo formativo deve romper com os modelos impostos pelo contexto social, como a marginalização profissional vivida diariamente e a ausência de condições estruturais adequadas no local de trabalho.

É necessário dialogar sobre a autonomia nas práticas de formação de formadores/as e os desafios enfrentados na desconstrução dos modelos consolidados pelos sistemas de ensino. Além disso, é importante refletir sobre como essa desconstrução se realizada por meio de reflexões e debates nos contextos de nossos espaços escolares. Mesmo havendo uma legislação que assegure o “direito a ter direitos” no Estado Democrático, os programas de formação inicial e continuada estão permeados por contradições e paradoxos, uma vez que as práticas formativas têm passado por reformas para atender às exigências do profissionalismo e da hiperespecialização do trabalho (BALL, 2005).

O maior desafio a ser alcançado no contexto das escolas indígenas refere-se à efetiva atuação de docentes indígenas em suas próprias comunidades. A instabilidade funcional compromete a continuidade das práticas pedagógicas nas escolas, prejudicando o processo educativo. Além disso, a ausência de políticas voltadas à formação de docentes indígenas sob uma perspectiva inclusiva, bem como a inadequação arquitetônica, a falta de mobilidade, e mobiliários apropriados, equipamentos escolares e logística de manutenção também impossibilitam o atendimento às diferenças.

As diretrizes a serem atendidas requerem a oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento do *aprenderensinar* ensino aprendizagem, assegurando a plena participação e a inclusão de sujeitos/as em seu contexto social, conforme preconizado no Art. 11 da Resolução 05/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Educação Escolar Indígena.

Reflexões sobre a formação de professores/as

Para as populações indígenas, é preciso enfrentar o desafio de tornar suas escolas um espaço aberto à diversidade, ao diálogo comunitário e ao respeito a todo/a e qualquer aluno/a. Um dos principais desafios está nas políticas de formação de professores/as, pautadas em narrativas sobre suas práticas interculturais no cotidiano docente. Essas narrativas, fundamentadas nas pluralidades das sociedades interculturais, provocam uma reflexão sobre as práticas educativas e formativas dos/das docentes, considerando os vínculos *nosdoscom* os cotidianos e os múltiplos olhares, costumes e tradições no processo de formação e identidade da docência.

Nesse sentido, é essencial repensar as práticas educativas interculturais, críticas e decoloniais nos/dos currículos formativos para docentes, a serem ofertados nas instituições formadoras em Nível Superior do Estado de Roraima. Essas práticas devem atender aos preceitos e especificidades étnicas, culturais, sociais, cosmológicas, linguísticas, reconhecendo a pluralidade dos povos originários e promovendo o diálogo com os

*saberesfazer*es étnicos-culturais nos seus *espaçostempos*, voltados para a docência. Esses elementos que constituem suas identidades e, principalmente, evidenciam o protagonismo indígena na constituição dos saberes e da identidade profissional. Torna-se evidente a importância de dialogar sobre as práticas educativas interculturais críticas (WALSH; LINERA & MIGNOLO, 2014) e decoloniais nos e dos processos formativos, discutindo os *saberesfazer*es étnicos-culturais nos seus *espaçostempos*, no contexto da docência.

A prática formativa colonizadora, ao invisibilizar e subjugar os saberes e conhecimentos dos povos originários ao longo da história, tem provocado um epistemicídio cultural e social em Abya Yala. Dessa forma, os novos olhares sobre o processo formativo, especialmente no que diz respeito a educadores/as, despertam a autocrítica, fomentam o diálogo e ressignificam o sentido da formação docente, produzindo novas artesanias das práticas “através da tradução intercultural, considerando suas especificidades, subjetividades articulado ao reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2010).

Mas e os *saberesfazer*es produtores de conhecimentos compartilhados nos processos formativos? Os espaços institucionais de promoção da pesquisa e da formação docente consideram a escuta e os cotidianos? Os programas de formação estabelecem relações e vinculações entre sujeitos/as ‘outros/as’ e objetos, definindo conceitos, fomentando o conhecimento através da ação reflexiva sobre o contraditório e de conflitos internos?

Considerando esses aspectos, torna-se essencial promover o diálogo e a escuta das narrativas sobre as necessidades formativas dos/das professores/as no processo de construção dos currículos de formação inicial e continuada, como prática das políticas educacionais para a formação de professores/as indígenas. Além disso, destaca-se que a formação de professores/as indígenas se estruturou como um instrumento de luta em defesa de direitos e das especificidades legalmente reconhecidas no país, em prol de populações originárias historicamente excluídas, segregadas e subtraídas ao longo da constituição da nação. Contextualizar seu processo histórico, seus múltiplos enfoques, tensões, desafios e as intencionalidades da legislação como mecanismo de regulação e controle no processo de construção da identidade profissional provoca o debate sobre a Resolução 05/2015, as Diretrizes Nacionais da Formação Docente (2015 e 2024), a constituição dos *saberesfazer*es, dos *currículospraticados* (OLIVEIRA, 2003) e as múltiplas dimensões do campo de formação e profissionalização, sendo esses territórios contestados.

As transformações sociais e culturais indicam que a construção da identidade profissional tem sido tensionada na ação formativa docente, uma vez que, pelos preceitos tradicionais, o conhecimento é concebido como resultado de uma condução lógica de transmissão e métodos estabelecidos por seus modelos pedagógicos, sustentados por estratégias baseadas em regras sistêmicas, com o objetivo de promover a escola a ‘território de excelência’. Os currículos oficiais dos programas de formação continuada são elaborados com o intuito de construir uma identidade técnica especializada. No entanto, ao mesmo tempo, transmitem a sensação de uma ‘pseudoliberalidade’ e de autonomia do

seu fazer docente, uma vez que a responsabilização pela condução do processo de ensino e aprendizagem impõe regras sobre como esse fazer docente deve ser conduzido, determinando os rumos desse percurso.

Nesse sentido, discuto a autonomia nas práticas educacionais voltadas à formação de formadores/as e os desafios enfrentados na desconstrução dos modelos consolidados pelos sistemas de ensino, promovida por reflexões e debates acerca dos contextos vivenciados em nossos espaços escolares. Situa-se a discussão sobre promoção de programas de formação de professores/as que regulamentem a profissionalização do/da docente indígena, responsável pela execução da proposta pedagógica e da gestão educacional de sua comunidade. Atribui-se a esses/as profissionais a função interlocutora de construção do diálogo intercultural, atuando como mediadores/as e articuladores/as entre interesses de suas comunidades e os da sociedade em geral. Esse dispositivo aponta para a necessidade da oferta de programas de formação, tanto em nível de magistério quanto no Ensino Superior, a fim de atender às especificidades educacionais das comunidades indígenas.

A gestão das políticas de formação de professores/as, nos últimos anos, tem sido marcada por disparidades, especialmente porque a educação não foi escolhida como prioridade por seus/suas gestores/as, sobretudo por não gerar lucros imediatos. Educar requer cuidado, investimento, clareza e uma consciência cidadã, que não se deixe envaidecer por discursos e falsas promessas.

Nesse sentido, Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Lisete Arelaro (2019) enfatizam que a política de formação de professores/as possui metas e objetivos a serem alcançados, cujos resultados são esperados na práxis educativa do cotidiano escolar. Muitas vezes, o/a professor/a não é reconhecido/a como produtor/a de conhecimento, como sujeito/a que constrói saberes, tampouco é valorizada a importância de sua prática cotidiana na escola.

A partir das experiências vividas no cotidiano da comunidade e na escola, as políticas de capacitação de professores/as indígenas promovem um nível de formação e de conscientização que fortalecem não apenas os/as próprios/as docentes, mas também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas. Essas políticas buscam, de forma contínua, o diálogo e a discussão sobre os procedimentos de aprendizagem, com base epistemológica na interculturalidade.

Considero como pedagogias indígenas as formas de organização social como parentesco, reciprocidade e o sistema econômico, além da cosmovisão de cada povo, suas estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, formas de produção de conhecimento, processos próprios de aprendizagem, seus métodos e atividades de ensino econômicas (NASCIMENTO & AGUILERA URQUIZA, 2005, p. 5).

A expectativa de inclusão dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além de representar um posicionamento político de respeito à diferença, fundamenta-se na interculturalidade. Essa, por sua vez, exige ações voltadas à desterritorialização das culturas dominantes que, historicamente, se colocaram como únicas e legítimas a serem transmitidas.

Um dos eixos da formação está associado à diversidade epistemológica do mundo, representada pelas epistemologias do Sul, estruturada nos saberes enraizados na ancestralidade indígena. Esses saberes se manifestam de forma horizontal, apresentando pensamentos alternativos à decolonialidade do conhecimento. Elementos como a presença ativa do bilinguismo, a participação de professores/as indígenas no processo, os componentes curriculares intrinsecamente ligados aos saberes tradicionais indígenas, bem como a parceria e apoio dos movimentos sociais locais, são aqui apontados como potenciais para o fortalecimento da identidade étnica da cultura e da língua. A formação docente, a partir da escuta das vivências, saberes, tradições, cotidianos, possibilita o atendimento das especificidades, considerando seus preceitos étnicos, culturais, sociais, cosmologias, línguas, entre outros elementos que constituem as identidades dos/das sujeitos/as. Essa abordagem se contrapõe à burocratização academicista que engessa o currículo e as práticas pedagógicas.

Para tanto, é preciso efetivar a prática de decolonialidade nos programas de formação inicial e continuada de professores/as, com foco na problematização dos desafios cotidianos impostos pelo currículo oficial instituído no sistema de ensino brasileiro, o qual dificulta a prática do pensar para além da educação hegemônica da colonialidade do saber. A formação intercultural nos cotidianos formativos e escolares mostra-se pertinente, pois ao vivenciarmos a reconstrução das políticas educacionais e formativas, ao considerarmos as práticas interculturais cotidianas no processo formativo, contribuimos para a desconstrução das representações negativas. Essas representações foram banalizadas no cenário brasileiro após desmonte das conquistas educacionais entre os anos 2016 a 2022. Entre as áreas mais atingidas, destaca-se o investimento em programas de formação inicial e continuada. Por fim, mesmo que a interculturalidade já esteja em desenvolvimento de forma plena, necessita ser aprimorada em diálogo com a pedagogia decolonial.

Parfor Equidade e a LEEII – UFRR

A Universidade Federal de Roraima – UFRR faz história, desde 1990, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão no extremo Norte do Brasil. É pioneira na formação superior indígena, com o Instituto Insikiram de Formação Superior Indígena e a Licenciatura Intercultural, reconhecida como a primeira licenciatura ofertada por uma em Instituição de Ensino Superior da rede Federal. A UFRR também se destaca pela criação da primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Intercultural – LEEII.

A criação da LEEII, por meio do Parfor Equidade, atendeu a uma antiga reivindicação apresentada pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR à coordenação do curso de Licenciatura Intercultural, sediado no Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima. A solicitação dizia respeito à necessidade de “Formação inicial para professores auxiliares/apoio que atuam com alunos com deficiência na escola” (UFRR, 2023).

Nesse passo, vale lembrar que há mais de 500 escolas das redes estadual e municipais de ensino localizadas nos oito municípios que possuem Territórios Indígenas demarcados, atendendo a 51.741 alunos/as. Desse quantitativo, 334 são matrículas do público da Educação Especial Inclusiva, em atendimento escolar nas comunidades indígenas de Roraima. Esses/as alunos/as contam com o acompanhamento de 125 professores/as auxiliares, cuja função exige formação inicial e continuada na área de atuação para melhoria da aprendizagem do/da aluno/a indígena incluído/a na sala regular. Em 2025 aumentou o número de profissionais de apoio e cuidadores/as contratados/as, passando para 233 professores/as auxiliares e 41 cuidadores/as e apoio (SEED-RR, 2025).

Ao completar 20 anos de atividades em março de 2024, o Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena obteve a aprovação para dois novos cursos: Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural. Os projetos são frutos das solicitações efetuadas pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR e das secretarias municipais de ensino de Pacaraima, Normandia e Uiramutã.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – LEEII foi criado por meio do Edital CAPES nº23/2023 do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Equidade (CAPES, 2023), que tem como objetivos:

I - Oferecer a oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, conforme área de atuação, aos professores indígenas, quilombolas e do campo, ou que atuam na educação de surdos e na educação especial inclusiva nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância;

II - Formar docentes e pedagogos para a atuação na educação escolar indígena, na educação do campo, na educação escolar quilombola, na educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos, em consonância com as Diretrizes Curriculares específicas de cada grupo (UFRR, 2024).

A criação da LEEII justificou-se pela necessidade da formação inicial de docentes indígenas que atuam como professores/as auxiliares ou de apoio a alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, nas salas de ensino regular e/ou no Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM presentes em algumas escolas indígenas da Educação Básica das redes municipais e estadual de ensino nas comunidades. Muitos/as desses/as já possuem formação inicial no Magistério Indígena, na Licenciatura Intercultural e ou em Licenciatura em Pedagogia.

A especificidade da atividade laboral e o acesso ao mercado de trabalho têm exigido desses/as profissionais conhecimentos sobre as funções desempenhadas, porém, sem o acesso amplo e a profundidade que a função docente exige. Os/As docentes exercem a função em etapas de ensino que requerem uma qualificação específica, uma vez que a

prática pedagógica voltada ao acompanhamento do/da aluno/a incluído/a, com o objetivo de promover melhor acessibilidade, comunicação e desenvolvimento da aprendizagem, exige a oferta de formação na área da Educação Especial Inclusiva. Essa formação deve considerar as especificidades culturais, linguísticas, cosmovisões dos povos originários, a fim de atender às reais necessidades formativas desses/as profissionais, bem como contribuir para melhoria do *aprenderensinar* das crianças em início de vida escolar.

Outro motivo que justifica a oferta de um curso dessa natureza é o fator histórico. Como se sabe, a região amazônica abriga o maior número de indígenas do Brasil. No que se refere ao estado de Roraima, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2022, a população é de 97.320 pessoas, o que corresponde a 15,29% da população do estado (IBGE, 2022).

As diretrizes da Educação Especial, estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), já apontavam a necessidade da criação de cursos específicos, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada, para a qualificação de docentes que atuam na área. A demanda por formação inicial dos/das docentes indígenas que exercem a função de professores/as auxiliares ou de apoio ao público atendido na Educação Especial evidencia a necessidade da oferta do curso no estado de Roraima. Os dados apontam a necessidade da formação inicial voltada para práticas interculturais alinhadas às realidades das escolas e de suas comunidades, possibilitando o Atendimento Educacional Especializado com respeito à identidade e à cultura no espaço escolar.

O objetivo da LEEII é formar professores/as indígenas que atuem nas escolas da Educação Básica e em projetos de interesse das comunidades sob uma perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural. O curso também os/as habilita a desempenhar funções de coordenação pedagógica e gestão escolar, garantindo a melhoria do sistema educacional e ao atendimento dos/das alunos/as matriculados/as nas escolas situadas nas comunidades indígenas do estado de Roraima (UFRR, 2023). O curso tem uma carga horária de 3.325 h, com duração de quatro anos e meio, organizado em módulos divididos em dois semestres anuais e fundamentado na pedagogia da alternância. Essa metodologia contempla atividades presenciais concentradas, bem como o chamado ‘tempo comunidade’, período em que os/as cursistas permanecem em suas comunidades ministrando aulas.

O curso tem como foco a promoção, o debate e o desenvolvimento da formação docente para práticas interculturais pautadas nos fundamentos da Inclusão e da Interculturalidade no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Também fomenta a singularidade na análise das políticas educacionais voltadas às populações indígenas, considerando suas particularidades históricas, cosmovisões, linguagens, *saberesfazeres* e seus cotidianos escolares (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2012) e comunitários.

A forma de ingresso dos/das acadêmicos/as ocorre de maneira simplificada, por meio de processo seletivo específico para professores/as indígenas. Para concorrer às

vagas, é necessário que o/a candidato/a seja professor/a indígena em efetivo exercício da docência nas redes estadual e municipais de ensino. A seleção é realizada por análise curricular e apresentação de carta da comunidade. Atualmente, estão em formação 30 cursistas, atendidos/as na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Por se tratar de um edital específico, os/as cursistas recebem durante todo o curso uma bolsa da CAPES de R\$700,00 e auxílio alimentação – PRAE/UFRR.

Requisitos legais e normativos do LEEII – Parfor Equidade

A base legal para oferta do curso também se fundamenta nos preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH e na Constituição Federal – CF de 1988, que reconhece a educação como direito de todos/as, tendo como um de seus princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Em relação ao acesso e à permanência da pessoa com deficiência, o artigo 208 da CF/88 enfatiza que é dever do Estado assegurar o: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Reforçando o que dispõe a Constituição Federal de 1988, destacam-se os artigos 26, 32 e 78 da LDB de 1996, que tratam da Educação Básica e afirmam que o currículo da educação escolar indígena deve garantir aos povos indígenas “a manutenção de suas culturas, assegurando uma educação específica e diferenciada pautada nos valores e na diversidade indígena, e reconhecendo o modo próprio de ser e fazer educação dos povos indígenas” (BRASIL, 1996). Ou seja, é necessário incorporar ao currículo características regionais da sociedade, da cultura e da economia, com respeito à diversidade de cada etnia. Nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal encontram-se reconhecidos e assegurados aos povos indígenas a organização diretiva sobre a língua, crenças e tradições. Tais dispositivos estabelecem que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” (BRASIL, 1988).

Deve-se considerar o Relatório nº 169/02 da Convenção da Organização Internacional do Trabalho – OIT, *Sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes*, da qual o Brasil é signatário, com assento permanente no Conselho de Administração (OIT, 1989). Ao todo, 14 países da América Latina ratificaram o relatório, assumindo a obrigação de materializar os princípios – retomados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, conforme disposto no art. 24, inciso V, que, juntamente com o art. 37 da mesma lei, preconizam a necessidade de promover “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Igualmente, é preciso assegurar aos/às discentes o cumprimento do art. 59, deliberando que as escolas fomentem: “o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Considerando ainda o § 1º do artigo 62 da LDBEN, recomenda-se que as instituições de Ensino Superior – IES, em articulação com os sistemas de ensino e em regime de colaboração, promovam de maneira integrada a formação inicial e continuada dos/das profissionais do magistério, a fim de atender às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2015a).

A Resolução 05/12 CNE/CEB, em sua Secção II art. 19, afirma que:

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

[..]

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012).

Fundamenta-se, ainda, nas diretrizes para a Educação Especial estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que aponta a necessidade de qualificação de profissionais para atuarem nessa área, tendo como um dos objetivos: “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008).

Os Arts. 11 e 16 da Resolução 05/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, explicitam que o direito à aprendizagem também passa pelo processo formativo docente. Isso porque, ao assegurar o direito à acessibilidade e ao Atendimento Educacional Especializado, a resolução requer a: “formação inicial e continuada dos professores indígenas, docentes e gestores, que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012).

Observa-se que a oferta da LEEII contribui de forma significativa para o atendimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005 de 24/06/2014 (PNE 2014-2020) e do Plano Estadual de Educação de Roraima – PEE/RR 2015-2025, regulamentado pelo Parecer CEE/RR nº 20/14 e Resolução CEE/RR nº 17/14, que visam “a qualificação dos professores e profissionais que devem estar preparados para desenvolver novas práticas de sala de aula, de gestão e a efetivação de currículos interdisciplinares” (BRASIL, 2015b).

A formação de professores/as indígenas deve ter como concepção a interculturalidade, visto que, no processo de desenvolvimento social, eles/elas são sujeitos/as essenciais na construção do diálogo intercultural. No cotidiano de sua vivência pessoal e profissional, atuarão como mediadores/as e articuladores/as “dos interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a

sistematização e organização de novos saberes e práticas” (BRASIL, 2012). Nessa perspectiva, a formação auxiliará no fortalecimento da educação escolar indígena.

Dessa forma, a LEEII se torna um espaço não apenas para que o/a professor/a cursista desenvolva habilidades e competências para atuar em educação diferenciada e intercultural, mas também para que seja incentivada a pesquisa e a produção de materiais didático-pedagógicos específicos para essa realidade. Além disso, busca-se estimular a participação ativa dos/das sujeitos/as nos projetos comunitários e, sobretudo, oferecer um forte incentivo para que o/a cursista se torne um/uma agente promotor/a da reflexão sobre o processo histórico que vive sua comunidade e seu povo (UFRR, 2023).

Dito isso, a proposta do curso tem como foco a promoção, o debate e o desenvolvimento da formação docente para práticas interculturais inclusivas, pautadas nos fundamentos da Inclusão e Interculturalidade no Atendimento Educacional Especializado – AEE. O curso fomenta a valorização da singularidade na análise da política educacional voltada às populações indígenas, considerando suas particularidades históricas, cosmovisões, linguagens, *saberesfazeres* e seus cotidianos escolares e comunitários no ambiente escolar (ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2012).

Pretende-se que o/a estudante dessa formação, que já está serviço, compreenda seu trabalho de forma holística a partir de sua própria trajetória. Além disso, espera-se que avance com sua capacidade crítica, perceba e compreenda a dinâmica de seu povo e do seu entorno. Isso possibilitará ampliar sua visão e, conseqüentemente, qualificar seu trabalho pedagógico, considerando a complexidade e as contradições que os/as cercam.

A LEEII tem como base a Resolução do CNE/CP nº 4/2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica. Dessa forma, a estrutura curricular do Projeto Pedagógico de Curso da LEEII (2023) está fundamentada no Art.13 dessa resolução, apresentando a seguinte organização:

Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE); Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares; Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares e Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado (ECS), constituído por atividades de observação, intervenções pedagógicas na sua própria escola e comunidade, que para além de contemplar as experiências de docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e AEE/SRM e em classes multisseriadas/EJA, seja capaz de possibilitar o aprofundamento de ações de planejamento, organização, gestão, orientação, supervisão, execução de projetos e iniciativas educacionais em escolas indígenas, elaboração de projetos e produção de recursos e materiais didáticos (UFRR, 2023).

As atividades complementares da LEEII, organizadas em eixos, incluem as áreas temáticas dos Temas Transversais do Referencial Curricular Nacional para as Escolas

Indígenas (BRASIL, 1998). Esses temas servem como base para o cadastro dos projetos de extensão do curso, podendo ser definidos novos temas pertinentes ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Educação Especial Inclusiva Intercultural. O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é composto por memorial da prática formativa, contendo narrativas de todo percurso acadêmico, voltadas para a pesquisa e a síntese que articulam as experiências da prática docente com os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

A avaliação da aprendizagem da LEEII tem como premissa a valorização dos saberes cotidianos e culturais, bem como das redes de conhecimento dos/das acadêmicos/as. Seu objetivo é verificar não apenas a capacidade de análise e integração de conhecimentos adquiridos em âmbito escolar, mas também os saberes, os sentidos e as formas particulares que se desenvolvem no cerne das culturas e dos grupos sociais aos quais os/as acadêmicos/as pertencem.

Por fim, a LEEII tem como fundamento as práticas interculturais, inclusivas e acessíveis a todos/as os/as estudantes indígenas matriculados/as na rede regular de ensino. Determina-se que as redes de ensino incluam em sua pauta curricular alternativas que superem as práticas discriminatórias vivenciadas no cotidiano da sociedade brasileira. Surge, assim, a perspectiva da Educação Intercultural Inclusiva, que promove o debate sobre o papel da escola na sociedade mais justa, capaz de superar a lógica da exclusão.

Considerações finais: novos olhares, novas perspectivas

As atividades da primeira turma da LEEII tiveram início em junho de 2024, por meio do edital 47/2024, que ofertou trinta professores/as indígenas cursistas. Ao todo, houve 97 inscritos/as, superando as expectativas em relação ao número de candidatos/as por vaga. A seleção considerou como critérios análise curricular, declaração de efetivo exercício da docência em escolas indígenas e declaração de pertencimento étnico.

Concomitante à seleção dos/das cursistas, foi realizada a seleção para professores/as formadores/as, por meio do Edital n. 61/2024-PROEG. Além das especificações recomendadas pela CAPES, exigia-se experiência na Educação Básica, nas áreas compatíveis com a natureza do curso, bem como a valorização do ‘notório saber’ ou ‘mestre/a tradicional’, indicado/a pelas organizações e lideranças indígenas. Esse é um dos marcos representativos do Parfor Equidade: a formação inicial e permanente do/da docente indígena deve considerar o cotidiano *vivido experienciado praticado* sob a ótica cosmológica, valorizando seus saberes, costumes, tradições. Tal formação se concretiza por meio de um trabalho de tradução (SANTOS, 2002), entendido como prática epistêmica para visibilização das criações tecidas em experiências mútuas e possíveis.

Apesar das inovações para promover o acesso e a permanência dos/das professores/as em processo formativo, como a concessão de bolsa de estudo pela CAPES e o

auxílio-alimentação disponibilizado pela PRAE/UFRR durante todo o curso, os obstáculos e desafios ainda são constantes. Um dos principais refere-se à dificuldade no deslocamento das respectivas localidades até a universidade, uma vez que, pelo número limitado de vagas disponibilizadas não foi possível abrir turmas nos municípios participantes do regime de colaboração.

Outro desafio é conciliar trabalho e estudo, por causa do cansaço físico e mental e do tempo limitado. A formação ocorre durante as férias escolares e em encontros concentrados uma vez por mês, o que reduz o tempo de descanso. Alguns/umas cursistas relatam dificuldade para obter a liberação dos/das chefes imediatos/as nos setores de trabalho e de algumas comunidades. Nesses casos, no início do semestre, a coordenação do curso emite o calendário de atividades para os órgãos das secretarias de estado e municipais, com o objetivo de informar as gestões escolares sobre a necessidade de liberação do/da cursista. O mesmo procedimento é adotado com os/as tuxauas³ e as comunidades, por meio de deliberação em assembleias.

Apesar dos desafios, celebra-se a criação e a execução da LEEII via Parfor Equidade como um divisor histórico da/na formação de professores/as. O curso tem, em sua essência, a escuta e sua constituição voltada para a coletividade, suas cosmologias e desafios das vivências cotidianas. Essas experiências são entrelaçadas nas relações plurais, sociais e culturais, ricas de *saberesfazeres* estabelecidas nos *espaçostempos* (ALVES, 2001), constituindo, assim, as *redes de conhecimentos* (OLIVEIRA, 2012). A formação docente, por sua vez, reflete-se nas transformações sociais, as quais são potencializadas por um conjunto de elementos, artefatos, condições sociais, políticas econômicas e culturais que orientam o processo educativo nos espaços escolares.

A Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural proporciona ao/a professor/a cursista a busca por novos artefatos que auxiliem na construção de novas tramas, entrelaçando experiências do *nosdoscom* os cotidianos. Isso possibilita a criação de novos percursos formativos, que são *pensadospraticados* na tessitura dos campos do saber, fomentando novos *conhecimentossignificações* constituídos por *redeseducativas* criativas do cotidiano, como metodologia da ação docente.

A formação na LEEII – Parfor Equidade corrobora o debate sobre saberes tradicionais, inclusão, diferença e diversidade *nosdoscom* cotidianos interculturais, ressaltando o respeito pelos diferentes modos de agir, sentir e pensar entre as crianças, bem como pelas diferenças físicas, linguísticas, culturais e sociais, a partir das próprias vivências e características de professores/as participantes.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 03/04/2025.

Notas

- 1 Os termos unificados são neologismos que expressam a constituição de novos sentidos e significados a termos já existentes. Nilda Alves (1996) define que, nas pesquisas com os cotidianos, as dicotomias criadas pelas ciências limitam os processos de criar e pensar termos e suas significações, sendo que os significados se complementam; um significado não caminha sem o sentido do outro, saindo da ideia de oposição, trabalhando a ideia de estar juntos, indissociavelmente.
- 2 “Nesse movimento de resistência, convencionou-se voltar a chamar a região de Abya Yala (terra viva ou terra que floresce), como o povo Kuna, da Colômbia e do Panamá, a chamava em seu idioma original. No Brasil, o nome da América era Pindorama” (PRATES, 2023). Disponível em: <<https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/what-do-abya-yala-and-pindorama-mean/>>.
- 3 Líderes indígenas.

Referências

ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. 4. ed. São Carlos: Cortez, 1996.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP&A, 2008.

BALL, Steven John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 325, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. *LDB nº 9394, de 23 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília/DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

BRASIL. *Resolução 05/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2015a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2015, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília/DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Parfor Equidade Edital 23/2023*., Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC) 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/ acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>>. Acessado em: 03 out. 2023.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Regina Leite. *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo da Educação Superior – 2023*. Brasília – DF, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

KAYAPÓ, Edson Machado Brito. *Caminhos de Abya Yala - Intelectuais Indígenas do Continente Americano*. YouTube, 14 de agosto de 2024. 01h13min04. Disponível em: <<https://youtu.be/6QSBwBRyjaU?si=r3assSkLBl4Hplr4>>. Acesso em: 14 out. 2024.

LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real*. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro & AGUILERA URQUIZA, Antônio H. *Escola indígena: um cotidiano a ser inventado*. Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos, Rio de Janeiro: GRUPALFA/UFF, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa & SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. *Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais*. 1989. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%20C2%BA%20169.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel & ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: Disputa pela qualidade ou submissão da educação?. *RBP AE* – v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr. 2019.

PRATES, Fabian. *O que significam Abya Yala e Pindorama?*. Revista Eletrônica C& América Latina. Abril, 2023. Disponível em: <<https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/what-do-abya-yala-and-pindorama-mean/>>.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, [s.l.], n. 63, out. 2002. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF (boaventuradesousasantos.pt). Acesso em: 05 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEED/RR. Republicação do EDITAL No. 198/2024/SEED/GAB/RR: Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Profissionais da Educação Escolar Indígena para Atender Necessidades das Escolas Indígenas da Rede Pública Estadual de Ensino e Formação de Cadastro Reserva. Disponível em: <https://portal.rr.gov.br/seed-lanca-processos-seletivos-para-contratacao-de-professores-da-educacao-basica-educacao-indigena-e-outros-profissionais/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural*. Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. *Edital 47/2024 CPV. Seleção de professor cursista para o Parfor Equidade/UFRR para formação de novas turmas*. CPV-UFRR, 2024. Disponível em: <<https://editais.ufrr.br/editais/arquivo/328/edital-n-47-24-abertura-parfor.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

WALSH, Catherine; LINERA, Alvaro Garda & MIGNOLO, Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.