

Formação inicial na docência indígena: *percepções em um curso de pedagogia na Amazônia*

Initial training in Indigenous education:
perceptions in a pedagogy course in the Amazon

Formación inicial en docencia indígena:
percepciones en un curso de Pedagogía en la Amazonía

ID LUCAS DE VASCONCELOS SOARES*

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, Brasil.

ID MARIA LÍLIA IMBIRIBA SOUSA COLARES**

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, Brasil.

ID ANSELMO ALENCAR COLARES***

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém – PA, Brasil.

RESUMO: Este estudo analisa os principais desafios, da formação inicial à atuação profissional, de docentes indígenas egressos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública na Amazônia Paraense. A pesquisa contemplou levantamento teórico, análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores indígenas. A investigação se dá a partir da institucionalização da Lei de Cotas, quando o curso recebeu públicos diversificados, mas revelou fragilidades no processo formativo docente, com poucas temáticas ligadas aos povos indígenas; inoperâncias entre o direito prescrito e o direito materializado quanto à inserção, permanência e profissionalização docente de estudantes indígenas; desafios para a ação docente em suas comunidades, num contexto de formação deficitário. Revelou-se

* Doutorando em Educação. Professor na Universidade Federal do Oeste do Pará. *E-mail:* <lukasluh123@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – Nível 2. *E-mail:* <liliacolaress@gmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – Nível 2. *E-mail:* <anselmo.colares@ufopa.edu.br>.

também a distância entre a universidade, enquanto espaço de formação, e as escolas, campos de atuação profissional de licenciados/as.

Palavras-chave: Docentes indígenas. Educação. Formação de professores/as.

ABSTRACT: This study analyzes the main challenges, from initial training to professional practice, of Indigenous teachers who graduated from the Pedagogy course at a public university in the Amazon region of Pará. The research included a theoretical survey, documentary analysis, and semi-structured interviews with Indigenous teachers. The investigation began with the institutionalization of the Affirmative Action Law, when the course welcomed diverse audiences, but presented problems in the teacher training process, with few themes related to Indigenous peoples; inoperability between the prescribed right and the materialized right regarding the access, retention, and professionalization of Indigenous students as teachers; challenges for teaching in their communities, in a context of inadequate training. This research also highlights the distance between the university, as a training space, and schools, as fields of professional practice for teachers.

Keywords: Indigenous teachers. Education. Teacher training.

RESUMEN: Este estudio analiza los principales desafíos, desde la formación inicial hasta el desempeño profesional, de profesores/as indígenas egresados/as de la carrera de Pedagogía de una universidad pública de la Amazonia paraense. La investigación incluyó un levantamiento teórico, análisis documental y entrevistas semiestructuradas a docentes indígenas. La investigación se basa en la institucionalización de la Ley de Cuotas, cuando el curso recibió públicos diversos, pero reveló fragilidades en el proceso de formación docente, con pocas temáticas vinculadas a los pueblos indígenas; inoperancia entre el derecho prescrito y el derecho materializado respecto de la inserción, permanencia y profesionalización de los/as estudiantes indígenas como docentes; desafíos para la actividad docente en sus comunidades, en un contexto de formación deficiente. También se reveló la distancia entre la universidad como espacio de formación, y las escuelas, ámbito de actividad profesional de los/as egresados/as.

Palabras clave: Docentes indígenas. Educación. Formación docente.

Introdução

O artigo decorre de um projeto de pesquisa desenvolvido em uma universidade no interior da Amazônia Paraense¹ por aproximadamente três anos. Teve como foco a democratização do acesso ao Ensino Superior e o processo de inserção de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura, com vistas a compreender percursos, desafios e perspectivas desde a entrada na universidade até a atuação na docência. Estabelece correlações entre as ações da inserção e permanência e as expectativas comunitário-sociais frente às atividades profissionais posteriores no campo educacional. Para esta discussão, elegeu-se um contexto formativo-interventivo a partir da inserção no curso de Licenciatura em Pedagogia, problematizando desafios e implicações na relação entre universidade, enquanto agente formadora, e a escola, como um dos campos de atuação profissional (RAMOS & SOUZA, 2024).

A ampliação do direito educacional no Brasil – a partir do conceito de universalização defendido em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, enquanto política macro que assegura o reconhecimento da educação como indispensável – se dá com a oferta da escolarização, a definição de um currículo oficial e de estratégias didático-pedagógicas adequadas. Assim, a educação escolar indígena tornou-se materializável a povos que, até então, permaneciam marginalizados.

Com a premissa de assegurar “às comunidades indígenas [...] a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988), somando-se ao compromisso de universalização da “educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), estruturaram-se as escolas indígenas, a partir do reconhecimento da Educação Escolar Indígena, enquanto modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro, prevendo uma organização alinhada às necessidades dessas comunidades especificamente, com um currículo contemplando o conjunto de conteúdos universais (básicos comuns) e singulares, entendendo a materialidade desse direito como forma de promoção do acesso aos bens sociais, valorização da cultura e do fortalecimento da luta desses povos na defesa de seus interesses (BANIWA, 2013).

A preocupação com a formação de professores/as indígenas para atuação nas escolas indígenas alcança as políticas de formação inicial e continuada, ao constituírem mecanismos para assegurar tais compromissos nos cursos formativos, seja em organização especial, intercultural, seja nas próprias licenciaturas regulares, compreendendo que a construção da profissionalização docente deva contemplar o acesso a um conjunto de saberes diversificados e conexos ao campo de atuação (SILVA & MILITÃO, 2020). A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, amplia o número de estudantes indígenas no Ensino Superior, especialmente em cursos de licenciatura (SOARES, COLARES & FERREIRA, 2020). Ao discutir a presença massiva de estudantes indígenas nas universidades, Terezinha Pereira (2017) destaca a necessidade de fortalecimento das

políticas de ações afirmativas de inclusão e permanência, salientando que precisam ultrapassar o acesso, garantindo, prioritariamente, a permanência.

Sobre o contexto educacional na Amazônia Paraense, Maria Antônia Ferreira, Lucas Soares e Taciara Castro (2021) e Pereira (2017) destacam fragilidades² indicadas por professores/as do Ensino Superior quanto ao trabalho formativo com estudantes indígenas no cotidiano das demandas e ações universitárias. Evidenciam a existência, no papel, de políticas internas de ações afirmativas e de promoção da igualdade étnico-racial, entretanto, muitos/as docentes desconhecem tais prescrições, o que acarreta o enfraquecimento da materialidade dos direitos e a desvalorização do público diverso e multicultural inserido nesse espaço (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021). Por outro lado, ao analisar a percepção desses/as estudantes sobre seus processos formativos, Janderson Santos, Xowakim Wai Wai e Lucas Soares (2023) revelam dificuldades cotidianas no percurso acadêmico, com falta de planejamento e práticas adequadas às realidades formativas e expectativas comunitário-sociais (SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023).

Este estudo analisa, assim, os principais desafios entre a oferta da formação inicial e a atuação profissional de docentes indígenas, objetivando destacar, sob o viés teórico-conceitual e político-prescricional, a estruturação do direito, a inserção e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior (Licenciatura em Pedagogia), assim como a constituição da profissionalização docente, destacando os principais desafios e implicações entre o processo de formação inicial e a atuação profissional.

Além de leituras sobre o tema, análise de documentos e relatórios técnicos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores indígenas formados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados advêm da triangulação de dados verbais, bibliográficos e documentais.

O texto compõe-se de dois blocos de discussões: no primeiro – *Inserção e permanência de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura* – discute-se a legalidade do direito à educação de qualidade frente ao compromisso com a formação de estudantes indígenas e a constituição da atuação docente e suas implicações; o segundo – *Convergências e insurgências entre a formação inicial e a prática profissional de docentes indígenas* – contrapõe proximidades ou discrepâncias entre a projeção e a materialização do processo formativo de estudantes indígenas à construção da profissionalização docente, a partir da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Inserção e permanência de estudantes indígenas nos cursos de licenciatura

O direito à educação dos povos indígenas e sua estruturação estão assegurados em documentos. Na Lei nº 9.394/1996, Art. 78, destaca-se o compromisso da “União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência” em desenvolver

“programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural” (BRASIL, 1996), enquadrando-se no atendimento das especificidades próprias dessa organização escolar alinhada às particularidades do grupo étnico. No que tange às implicações desse compromisso com os povos indígenas, o documento traz:

I - proporcionar [...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir [...] o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

Frente ao compromisso da oferta de educação e formação intercultural às comunidades indígenas brasileiras, o Art. 79 dessa lei determina que serão desenvolvidos programas integrados de ensino e pesquisa com a finalidade de alinhar as expectativas comunitário-sociais ao processo formativo; fortalecer o arcabouço cultural, étnico e linguístico de cada comunidade; instituir formação de pessoal especializado para atuação na oferta da escolarização de qualidade aos povos indígenas; desenvolvimento de currículos que valorizem o saber cotidiano e também proporcionem o acesso aos bens culturais da sociedade; e produzir materiais didáticos específicos e adaptados às particularidades dessa clientela (BRASIL, 1996), visando o respeito e a valorização do conjunto de singularidades que a educação escolar indígena comporta (MILITÃO, 2022). Assim, ao tratar da formação indígena em nível superior, destaca-se, a partir da alteração ocasionada pela Lei nº 12.416/2011³, que “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).

O advento da Lei nº 11.645/2008⁴, somada ao conteúdo da Lei nº 10.639/2003, consagra no campo educacional o compromisso da inclusão obrigatória da temática indígena, junto com a história e a cultura afro-brasileiras, no currículo oficial, indicando que tais conteúdos contemplem “aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, tais como estudo da [...] luta [...] dos povos indígenas no Brasil, a cultura [...] indígena brasileira e o [...] índio na sociedade nacional, resgatando as suas contribuições” (BRASIL, 2008), haja vista que, em 2022, de acordo com dados do Censo Demográfico, existiam 1,7 milhões de pessoas indígenas, distribuídas em mais de 300 etnias (IBGE, 2022). Dessa forma, considerando a notória população indígena existente no Brasil, pensar a inclusão da temática no currículo oficial é garantir o direito étnico-cultural-social a esses povos (BANIWA, 2013).

Uma das principais iniciativas governamentais, decorrente de lutas sociais, materializa-se com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas,

que orienta e regulamenta formas de ingresso nas universidades e instituições federais (BRASIL, 2012), possibilitando a inserção de um público diversificado e socialmente marginalizado no espaço universitário-formativo. A lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Em seu artigo terceiro estabelece que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas [...] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁵ (BRASIL, 2012).

Ao normatizar o acesso aos estudos para indígenas, de acordo com a organização interna e autonomia das instituições de ensino ofertantes (Art. 7º-B da Lei de Cotas), Lucas Soares, Maria Lília Colares e Maria Antônia Ferreira compreendem que a referida lei ganha notoriedade como mecanismo voltado a “corrigir uma histórica exclusão social e educacional desses segmentos, compondo o rol de políticas afirmativas da sociedade brasileira” (SOARES, COLARES & FERREIRA, 2020, p. 75). A implementação da lei, ainda que de forma não efetiva, sinaliza a importância de ações voltadas ao acesso à educação como compromisso social-universal e ampliação do campo de direitos. Implica reconhecer que:

É função da universidade construir novos caminhos e oportunidades e com isso demonstrar que mais ações sociais devem ser pensadas, debatidas e construídas para e pelos indígenas [...]. Uma vez que esses ao buscarem seus direitos e uma educação melhor, encontram muitas cobranças desde a mudança na dinâmica de aprendizagem que é diferente das encontradas nas escolas indígenas, até os problemas sociais existentes, e quando chegam ao ensino superior enfrentam inúmeras barreiras, dificultando a permanência na universidade. Até porque o objetivo da Universidade é formar profissionais, sejam eles índios ou não índios, e isso é mais do que respeitar as diferenças, é permitir que o outro, seja o outro (SILVA & VERGOLINO, 2020, p. 34).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2014-2024, estabelece, em seu Art. 7º, parágrafo 4º, o 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” (BRASIL, 2014). Consequentemente, cada sistema (estadual, distrital e

municipal), ao elaborar seus respectivos planos (Art. 8º, parágrafo 1º), devem preservar/criar estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

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).

Ao observar os apontamentos prescritivos, destaca-se que o forjamento da escolarização indígena requer inclusão e validação de saberes, práticas, história, dinâmicas sociais e intencionalidades (expectativas). Não se trata apenas de inserir esse grupo no ambiente universitário sem garantir que o seu contexto também esteja inserido nas relações do processo ensino-aprendizagem (BANIWA, 2013). Assim, ao explorar o PNE 2014-2024, observa-se um número de estratégias que apontam como tal compromisso deve ser materializado.

Quadro 1: Síntese de compromissos com a formação indígena no PNE 2014-2024

| Síntese de compromissos com a formação indígena no PNE 2014-2024 | | |
|---|---|---|
| Metas do PNE | Estratégias | Panorama situacional ⁶ |
| Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. | 7.26) consolidar a educação escolar [...] de comunidades indígenas [...], respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições [...]; a [...] língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação [...]. 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar [...] para as comunidades indígenas [...], incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência. | Cumprido parcialmente, uma vez que ainda há muitas lacunas na oferta da educação escolar indígena no Brasil, principalmente diante da maximização de um currículo oficial universal que minimiza o compromisso com a valorização das singularidades (particularidades) locais. Não cumprido, considerando o desenvolvimento de currículos desarticulados das realidades de execução e a mínima existência de materiais didático-pedagógicos específicos. |

| Síntese de compromissos com a formação indígena no PNE 2014-2024 | | |
|---|--|--|
| Metas do PNE | Estratégias | Panorama situacional ⁶ |
| Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior [...]. | 12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior [...]. 12.13) expandir atendimento específico a [...] comunidades indígenas [...], em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações. | Cumprido parcialmente, na forma da lei, porém, com ofertas de vagas ainda mínimas. Cumprido parcialmente, com indicativos de poucas iniciativas que favorecem este compromisso. |
| Meta 15: Garantir [...] política nacional de formação dos profissionais da educação [...]. | 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas [...] de comunidades indígenas [...]. | Cumprido parcialmente, porém, com poucas iniciativas que incentivam tais possibilidades formativas visando o desenvolvimento da qualidade do ensino nas escolas indígenas. |

Fonte: elaborado pelos autores com base na análise do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2025).

As informações do quadro nº 1 denotam preocupação quanto à efetividade da oferta formativa a estudantes indígenas e docentes indígenas, quanto a aprimoramentos para o exercício da ação profissional, considerando lacunas e desafios entre o campo do direito anunciado e o direito efetivado (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021; MILITÃO, 2022). A Resolução nº 1, de 07 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, define que deve contemplar, de acordo com o Art. 2º, os seguintes princípios:

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

No âmbito das intencionalidades postas na projeção formativa de docentes indígenas, a Resolução nº 1/2015 (BRASIL, 2015a) sinaliza que a construção curricular-pedagógica

dos cursos de formação deve se pautar nos contextos de inserção, tendo as problemáticas educacionais-sociais das comunidades indígenas como centralidade da construção profissional. Para Gersem Baniwa, “Estes povos desejam formação superior em seus termos, ou seja, para atender suas demandas, realidades, projetos e filosofias de vida”, explicitando que, em muitos casos, a procura pela formação em nível superior se dá para atendimento de necessidades cotidianas vivenciadas em suas comunidades de origem. Portanto, frente às expectativas da formação, durante o processo de construção profissional docente, reside o desafio de compreender “como esta instituição superior formadora pode possibilitar a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas” (BANIWA, 2013, p. 19).

A fala de Baniwa diz respeito a como as instituições formadoras de Ensino Superior, influenciadas e sob a égide hegemônica excludente e opressora, podem assegurar o reconhecimento de interesses comunitário-sociais no percurso formativo de estudantes/docentes indígenas, mediante crescente e recorrente conjunto de intencionalidades político-partidário-particulares postas nesse processo (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021). A Resolução nº 1/2015, orienta que:

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

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, 2015a).

Ao regulamentar o processo de construção e desenvolvimento de programas e cursos específicos, e também a inclusão em cursos regulares, o documento destaca que a formação de professores/as indígenas deve ser pensada, organizada e implementada com especial atenção à cultura e aos interesses desse grupo (BRASIL, 2015a). Reconhece, assim, a importância da formação inicial frente a preparação e constituição do/da docente-educador/a e da formação continuada, mediante o aperfeiçoamento desse/a profissional nas demandas e processos cotidianos que são modificados constantemente, visando torná-los atualizados e compatíveis com as transformações societárias na defesa de suas validações culturais-sociais. Dessa forma, de acordo com o Art. 7º da Resolução nº 1/2015, que trata da constituição dos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, entende-se que a construção e a formação do/da professor/a indígena deve proporcionar:

- I – atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades;
- II – conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;

- III – realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades [...];
- 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;
- V – articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;
- VI – apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado [...];
- VII – construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades;
- VIII – construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto [...];
- IX – compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras;
- X – compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena;
- XI – firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades [...];
- XII – vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena;
- 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; e
- XIV – identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015a).

Na constituição do perfil formativo de professores/as indígenas, o Art. 9º da Resolução nº 1/2025 orienta que os projetos pedagógicos dos cursos, em alinhamento aos princípios da oferta formativa para docentes indígenas, contemplem as especificidades das comunidades e dos povos indígenas, garantindo espaço e reconhecimento das práticas que permeiam o processo ensino-aprendizagem no âmbito do alcance da profissionalização docente, uma vez que, prioritariamente, é nessas mesmas localidades que a atuação profissional deverá ocorrer. Trata-se da edificação de propostas curriculares que sejam “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, 2015a). Frente a esses compromissos e mediante o regime de colaboração, é dever dos sistemas de ensino e das instituições formadoras, segundo o Art. 25º, assegurar “o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores/as indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural” (BRASIL, 2015a).

A Resolução nº 2, de 01 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/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, constituindo-se orientadora na implementação/oferta de cursos de formação que, entre outras possibilidades, de acordo com o Art. 2º, foca nas seguintes áreas/campos:

na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015b).

Ainda nesse documento, Art. 2º, parágrafo 2º, entende-se que no exercício da docência na Educação Básica “a ação do profissional é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações” (BRASIL, 2015b). Ao tratar de um dos temas do estudo – a docência – o documento indica, no Art. 2º, parágrafo 1º, a seguinte compreensão:

ação educativa e [...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b).

Estabelecidos alguns dos principais direcionamentos prescritivos, de âmbito nacional, em torno da constituição de estratégias e direitos na oferta da formação de estudantes e professores/as indígenas, adentram-se nos contextos da universidade, locus deste estudo, e das particularidades do Curso de Licenciatura em Pedagogia, verificando se há alinhamentos entre o direito anunciado e o direito materializado no trabalho com os povos indígenas (MOURA & MILITÃO, 2020).

No que tange ao atendimento dos direcionamentos legais para inserção de estudantes indígenas, a instituição realizou: a) Criação do Processo Seletivo Especial Indígena – PSEI a partir da Lei de Cotas, com o objetivo de assegurar uma reserva de vagas destinada a estudantes indígenas nos cursos de graduação e também de pós-graduação; b)

Formação Básica Indígena – FBI, programa formativo de ajuste de percurso que visa contribuir na melhoria da rotina universitária, como o acesso ao uso da Língua Portuguesa para facilitar a comunicação; c) Criação do Instituto de Formação Interdisciplinar e Intercultural – IFII, com o objetivo de ofertar cursos que voltem-se às demandas socioculturais da região, com destaque para o curso, em construção, de Licenciatura Intercultural Indígena; d) Cursos de formação em Língua Portuguesa e Tecnologias Educacionais, pensados com o objetivo de contribuir na compreensão e inserção do/da acadêmico/a indígena como protagonista das atividades e demandas universitárias cotidianas; e) Políticas de assistência social e estudantil, a partir da concessão de bolsas-permanência (tanto pelo Ministério da Educação quanto internas), possibilitando que esses/as estudantes consigam manter-se nos municípios onde funcionam os cursos; f) Programas de monitoria acadêmica, com a disponibilidade de que outros/as discentes realizem o apoio remunerado a estudantes indígenas com dificuldades nas rotinas universitárias; g) realização de eventos científicos voltados ao tema, com foco nas ações afirmativas e que visem edificar espaços de discussões para o apontamento de soluções às problemáticas vivenciadas por esse público; entre outras (FERREIRA, SOARES & CASTRO, 2021; SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023; PEREIRA, 2017).

No ano de 2023 havia 1.233 estudantes indígenas matriculados/as na instituição lócus do estudo, somando-se a mais de 150 ingressantes em 2024, via PSEI, majoritariamente nas licenciaturas, com destaque aos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática (SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023). Trata-se de estudantes oriundos/as de suas comunidades (aldeias), necessitando de apoio principalmente financeiro para permanecer no espaço formativo.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia⁷, verificam-se duas situações contraditórias: no Projeto Pedagógico de Curso – PPC, identificam-se um conjunto de fundamentações teóricas e metodológicas que asseguram uma formação básica e intercultural, com respeito às diversidades, principalmente dos povos indígenas e quilombolas, mediante sua inserção expressiva na região amazônica, defendendo que a formação ocorrerá em correlação com os contextos dessas singularidades locais; já na segunda, contradizendo o discurso defendido no texto do documento, verifica-se na parte operacional a existência de somente um componente curricular – Educação e Relação Etnorracial (60h)⁸ – que contempla o tema Educação Indígena. Disciplinas como política educacional, didática e currículo não mencionam a temática em suas ementas.

A situação aponta desencontros entre o direito sinalizado e sua materialidade. No âmbito da operacionalização do curso de Licenciatura em Pedagogia, contrapondo-se ao conjunto de direcionamentos prescritivos nacionais em torno da formação indígena, verifica-se um contexto de descontinuidades e não efetividade (BANIWA, 2013). Garantir que os povos indígenas possam ser vistos como “dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferente e conservar seus valores” (LIMA &

HOFFMANN, 2004, p. 17) constitui o caminho a ser preservado no âmbito formativo para que se alcance, com qualidade, a efetividade da profissionalização docente.

Na sequência apontamos como tem ocorrido a formação do/da profissional docente indígena, a partir da percepção de professores indígenas formados pelo Curso de Pedagogia.

Convergências e insurgências entre a formação inicial e a prática profissional de docentes indígenas

O estudo contemplou a percepção de três professores indígenas em exercício profissional, formados pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia no período de 2016 a 2023. Os entrevistados responderam vinte e quatro perguntas⁹, sendo metade direcionada à compreensão de como se deu o movimento formativo durante a passagem pelo Ensino Superior, e outra metade sobre como têm ocorrido suas práticas profissionais a partir da formação. Entre os entrevistados, dois pertencem à etnia Wai Wai e um à etnia Munduruku. Como ponto comum, alegam que a escolha do Curso de Pedagogia não foi primeira opção no momento de realização do PSEL, porém, não obtendo aprovação nos cursos almejados (direito e engenharias), acabaram permanecendo na Pedagogia. Quanto aos tempos de atuação profissional: dois anos (Docente Indígena A), um ano (Docente Indígena B) e um ano e três meses (Docente Indígena C). Informaram que no momento da entrada no Ensino Superior já havia cobranças, por parte de suas lideranças comunitárias, para que, ao concluírem o percurso formativo, retornassem às comunidades para assumir o papel de professores, o que demonstra expectativas comunitário-sociais nos cursos de licenciatura (BANIWA, 2013). Outra questão interessante é o fato que esses docentes indígenas, ao concluírem suas formações, substituem professores/as não indígenas nas escolas de suas comunidades. Visando sintetizar o conjunto de discussões obtidas nas entrevistas, os quadros 2 e 3 tratam de aspectos ligados à formação e à atuação profissional docente a partir de suas percepções.

Quadro 2: Síntese de aspectos contemplados no processo de formação e suas implicações

| Síntese de aspectos do processo de formação e suas implicações | |
|---|---|
| Aspectos da formação | Síntese de como se deu este aspecto a partir da percepção dos entrevistados |
| Compreensão e domínio da Língua Portuguesa. | Com exceção do docente da etnia Munduruku, já falante da Língua Portuguesa, os da etnia Wai Wai apontam este aspecto como o maior desafio durante a passagem pelo Ensino Superior, considerando que os/as docentes universitários/as não compreendiam suas línguas, dificultando a comunicação. |

| Síntese de aspectos do processo de formação e suas implicações | |
|---|--|
| Aspectos da formação | Síntese de como se deu este aspecto a partir da percepção dos entrevistados |
| Participação nas atividades avaliativas; Oratória; Compreensão dos conteúdos. | Frequentemente, ocorriam inserções em grupos de trabalhos, com outros/as estudantes não indígenas, visando evitar reprovações. Contudo, destacam que se sentiam ineficientes perante os/as colegas, uma vez que não compreendiam, em sua totalidade, os conteúdos e as atividades a serem realizadas. Em momentos de seminários, sua fala limita-se à fidedigna leitura de fragmentos textuais selecionados pelos/as outros/as colegas, não havendo espaços para falas e pensamentos próprios. |
| Uso e manuseio de tecnologias digitais. | É unânime a indicação de dificuldades, mesmo dispondo de aparelhos celulares, em usar tais recursos nas atividades acadêmicas. Relatam que não conseguiam utilizar o computador para formatação, pesquisas e outras ações que contribuíssem em seu êxito durante o percurso acadêmico, associando tais lacunas à ausência de formação por parte da universidade. |
| Produção de materiais didático-pedagógicos. | Dos entrevistados, apenas um afirma ter produzido um material didático-pedagógico, com o apoio de colegas, durante a formação. Elaborou uma cartilha sobre os territórios indígenas e o garimpo ilegal. Contudo, este trabalho só foi efetivado devido ao apoio de outros/as estudantes. |
| Produção científica. | Apontado como um fator negativo, relatam que nunca publicaram trabalhos. Seus escritos serviram apenas para atender as exigências dos componentes curriculares e nunca foram compartilhados com a comunidade acadêmica, mesmo seus trabalhos de conclusão de curso sobre temas de interesse de suas comunidades não foram publicizados. |
| Inserção em ações de pesquisa e extensão. | Somente um dos entrevistados teve participação em projeto de extensão sobre arte e cultura na escola, desenvolvendo plano de trabalho sobre a cultura indígena. Os demais, apenas nas atividades de ensino, protocolares do curso. Ou seja, muitas habilidades que poderiam ser alcançadas com tais inserções práticas foram impedidas pela não inclusão nas ações. |
| Estágios supervisionados obrigatórios e não obrigatórios. | Outro ponto importante mostra-se na organização do curso quanto à inserção desses estudantes no campo do estágio, sempre os alocando em duplas com outros/as estudantes (não indígenas). Segundo os entrevistados, os/as professores/as faziam isso para que não ficassem desorientados no campo prático das instituições de estágio. |
| Espaço para exercício e valorização de sua cultura nas ações universitárias. | De forma geral, os entrevistados dizem que só havia tais espaços em datas comemorativas e/ou eventos acadêmicos. No dia a dia, poucos foram os momentos de interesse por suas heranças e traços culturais. Ainda permanece o olhar exótico sobre estes povos. |
| Inserção em espaços de discussões das políticas de ações afirmativas na universidade. | Os entrevistados afirmam ter participado de eventos, porém, nunca se manifestaram por receio de não serem compreendidos por conta do não domínio da língua oficial (Língua Portuguesa). |

Fonte: elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas, 2025.

Quadro 3: Síntese de aspectos vivenciados na atuação docente e suas implicações

| Síntese de aspectos da atuação docente e suas implicações | |
|--|---|
| Aspectos da Atuação docente | Síntese de como ocorre este aspecto a partir da percepção dos entrevistados |
| Compreensão e domínio da Língua Portuguesa. | Os entrevistados da etnia Wai Wai ainda permanecem com dificuldades na Língua Portuguesa. Contudo, contraditoriamente, são obrigados a ensinar esta língua oficial nas escolas em que lecionam. Nesse sentido, permanecem dúvidas sobre como se efetiva tal ensino. |
| Formação continuada. | Nenhum dos entrevistados, após a conclusão da graduação, deu continuidade aos estudos, permanecendo somente com a formação inicial (graduação em Pedagogia). Relataram participação, de curto prazo, em dois momentos promovidos pela secretaria de educação responsável pela oferta de escolarização em suas comunidades. |
| Didática e currículo. | Segundo os entrevistados, o currículo que chega às escolas indígenas já vem definido pelas secretarias de educação locais. Além disso, são constantemente acompanhados por uma coordenadoria que verifica se tudo está sendo cumprido/efetivado. Quanto à construção da didática, relatam que a passagem pela universidade não lhes preparou para serem professores, mas a prática sim. Um deles relata que tem se espelhado em sua professora do Ensino Fundamental e médio, da própria aldeia, para ministrar suas aulas. Ou seja, replicando uma ação docente da mesma forma com que foi escolarizado. |
| Metodologias de ensino-aprendizagem. | Utilizam bastante o quadro, reproduzindo tarefas codificadas nos livros didáticos, já que não há livros suficientes para os/as estudantes. Essa reprodução, bem como a dos conteúdos, ocorre em Língua Portuguesa, com as dificuldades de compreensão. Para falar de meio ambiente, cultura etc., utilizam espaços e exemplos das próprias comunidades. Possuem dificuldade em adaptar atividades às necessidades dos/das alunos/as. Dois deles atuam em salas com alunos/as indígenas em idades diversificadas e em condições distintas de aprendizagem. |
| Planejamento e avaliação no processo ensino-aprendizagem. | Destacam que não há muito o que planejar, uma vez que já recebem um conjunto de orientações para serem executadas. Com relação à avaliação, os/as estudantes indígenas são acompanhados/as a partir da verificação de conteúdos, identificando os acertos e erros nos livros e manuais. |
| Elaboração de planos de ensino. | Relataram que fazem uso de modelos disponibilizados pelas secretarias de educação, apenas ajustando informações mais básicas, quando necessário. Dois dos entrevistados afirmam que durante a formação não foram ensinados a elaborar esse documento (plano de ensino/parecer didático-pedagógico). |
| Criação de materiais didático-pedagógicos. | Não ocorre, pois utilizam apenas o que é disponibilizado pelas secretarias de educação. Em geral, esses materiais não condizem com a realidade cultural, social e política das comunidades. |
| Respeito às diversidades locais e nacionais no trabalho em sala de aula. | Este é um ponto polêmico das entrevistas. Fica claro que, no cotidiano das escolas indígenas, tem se assegurado muito mais o trabalho com as datas e aspectos da sociedade nacional do que com as particularidades locais. Eventos cívicos, patrióticos e outros são assegurados neste processo como exigências externas. |

Fonte: elaborado pelos autores com base nas entrevistas realizadas, 2025.

Pelo conjunto de informações obtidas nas entrevistas torna-se perceptível a existência de um processo deficitário – conflituoso e contraditório – entre a formação e a atuação de docentes indígenas (SILVA & MILITÃO, 2020). Os relatos revelam um processo de inclusão-excludente¹⁰ sendo efetivado, validando a ideia da universidade como instituição ainda direcionada a poucos/as (SOARES, COLARES & FERREIRA, 2020). A defesa do direito democrático como condição básica e indispensável aos/as sujeitos/as sociais e pensar a materialidade da educação de qualidade para todos/as constituem um amplo desafio. Como ressalta Dermeval Saviani, se faz necessária a formação *omnilateral* (SAVIANI, 2014). No caso da educação indígena, a forma como tem sido conduzida efetiva um movimento contraditório que exclui conquistas sociais alcançadas por esse público ao longo dos anos (BANIWA, 2013).

Ao dialogar sobre os quadros 2 e 3 observa-se que, no campo da formação, esses sujeitos passaram por um processo de inoperâncias no que tange a inserção, permanência e conclusão exitosa do percurso universitário, permanecendo na dependência para a realização de demandas acadêmicas cotidianas. Além disso, percebe-se que não há efetividade, por parte da instituição, em capacitar seus/suas docentes para o trabalho com esse público específico, tornando a convivência conflituosa, principalmente pela não compreensão das línguas faladas. Transparece, portanto, que esses/as alunos/as têm que se adequar à universidade, não sinalizando um movimento contrário, no qual a universidade se adequa a tais particularidades.

No campo dos aspectos atuais postos à atuação docente é nítido que, dadas as condições negativas de realização do contexto formativo, os docentes enfrentam constantes desafios operacionais no processo ensino-aprendizagem de outros/as estudantes indígenas, em suas comunidades, por não terem sido preparados para tais demandas, pela ausência desses temas e realidades no âmbito das ações universitárias. Preocupantemente, tais profissionais associam o êxito de seu trabalho à inspiração em outros/as profissionais (durante seus processos de escolarização), já que entendem que as universidades pouco contribuíram na preparação para a ação docente. Em torno dessa questão, é importante pensar que mesmo diante das condições deficitárias já mencionadas, o fato de os entrevistados estarem em cursos que não eram suas prioridades pode ter gerado um aspecto negativo durante a passagem pelo Ensino Superior (SANTOS, WAI WAI & SOARES, 2023). Contudo, não há informações pormenorizadas.

As falas indicam que, tanto no ambiente universitário (formação inicial) como no exercício da prática profissional, esses indivíduos permanecem na dependência de outras pessoas que, de forma intencional e/ou não, acabam retirando-lhes o exercício da autonomia e o protagonismo estudantil/docente. No caso da formação universitária, se limitam à inserção em grupos de trabalho, em sua maioria com pessoas já determinando suas participações nas atividades. E na ação profissional, em suas comunidades, atuam sob a vigilância de profissionais das secretarias de educação que fiscalizam, exigem e avaliam

suas atuações. Infere-se, portanto, que não há confiabilidade e nem oportunidades para que a autonomia docente efetive-se nesses contextos (BANIWA, 2013).

Por fim, ao tratar da relação escola-universidade na Amazônia Paraense, considerando o conjunto de orientações prescritivas mencionadas, é nítida a distância entre o contexto de formação dos cursos de licenciatura e as realidades onde se operacionaliza a educação escolar indígena, não havendo correlações para a construção da profissionalização docente ancorada nos contextos em que o movimento educativo é realizado. As falas e estudos mostram que a inserção de estudantes indígenas em cursos de licenciatura regulares deixa os saberes indígenas e a preparação didático-operacional em segundo plano, preparando-os/as para o exercício da ação docente isolada dos contextos de suas comunidades. É necessário mudar a rota e as visões estabelecidas/efetivadas nesse processo. Eis o desafio.

Considerações finais

Ao investigar um curso que, a partir da institucionalização da Lei de Cotas, tem recebido públicos diversificados com o compromisso de torná-los docentes, entre outras possibilidades de atuação, os principais resultados, quanto aos seus problemas, revelam fragilidades no processo formativo, com pouca visibilidade de temáticas relacionadas aos povos indígenas durante as vivências da formação; inoperâncias entre o direito prescrito e o direito materializado, no que tange a inserção, permanência e profissionalização docente de estudantes indígenas no curso em questão; desafios em operacionalizar a ação docente em suas comunidades a partir de um contexto de formação deficitário.

Mesmo com as políticas de ações afirmativas e de promoção da igualdade étnico-racial sendo efetivadas, ainda reside o desafio de garantir que o/a estudante permaneça no seu percurso acadêmico de forma exitosa, alcançando a profissionalização docente compatível com as necessidades de seus povos. Tomar a realidade sociocultural desses/as estudantes como ponto de partida da formação é condição básica para a concretude de um processo qualitativo da ação profissional. Apesar de esse público ter alcançado os espaços universitários de forma mais frequente, são visíveis índices altos de reprovação e evasão, assim como casos de racismo e discriminação, o que demonstra a contradição entre compromissos constitucionais e a prática em execução.

Considerando que o foco dos cursos de licenciatura é a preparação de docentes para atuação em suas realidades, é vital que tais problemáticas constituam a base do contexto formativo, todavia, esse ainda é um propósito em construção, uma vez que predominam concepções distintas no contexto formativo. Assim, é importante pensar as ações que o contexto de formação de professores/as precisa mobilizar, para não torná-los/las tradicionalistas. Se a escola precisa de profissionais comprometidos/as com as diversidades

e anseios sociais, nada mais valoroso do que as universidades atuarem no forjamento desse requisito profissional. São necessários alinhamentos nessa relação, com vistas ao enfrentamento e à superação das problemáticas reproduzidas. A inclusão indígena deve ser efetivada nas ações cotidianas e na materialidade do ato educativo.

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

Notas

- 1 O termo Amazônia Paraense, empregado no estudo, faz referência à realidade educacional de um conjunto de municípios do estado do Pará, unidade federativa que integra a Amazônia brasileira.
- 2 Das principais fragilidades mencionadas, o não domínio das línguas indígenas maternas pelos/as professores/as e o não uso/domínio da língua portuguesa pelos/as estudantes indígenas têm sido apontados como fatores negativos no processo de comunicação em atividades e demandas universitárias, resultando em reprovações e comprometendo a formação qualificada de docentes.
- 3 A Lei nº 12.416, de 09 de junho de 2011, altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) para incluir e dispor sobre a oferta de educação superior aos povos indígenas.
- 4 Esta lei, especificamente, altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no cotidiano escolar.
- 5 Nova redação conferida a partir da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, cujo teor altera a lei de cotas para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos/as, pardos/as, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles/as que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.
- 6 Com informações a partir de dados do Painel de Monitoramento do PNE, mecanismo gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiYTQ1MmJjNWMTOTk5OGQ1YjRlMTI4OWI5YWw4liwidCI6IjZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZi9>>.
- 7 Importante destacar que este não é um curso específico de formação de professores/as indígenas, mas tendo a docência como a principal base formativa, recebe, enquanto curso regular, um quantitativo cada vez mais elevado de estudantes indígenas.
- 8 Apesar do componente estar alinhado às temáticas indígenas e quilombolas no atendimento das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a ementa não menciona os povos indígenas no documento, explicitando com ênfase o povo negro (africano e afro-brasileiro) e suas contribuições na formação social brasileira.
- 9 As entrevistas ocorreram em Língua Portuguesa. No caso do entrevistado da etnia *Munduruku*, possui compreensão da língua oficial e conseguiu entender e responder os questionamentos. Já no caso dos professores indígenas da etnia *Wai Wai*, como não dominam totalmente a Língua Portuguesa, tivemos o apoio de um estudante indígena que realizou a tradução do diálogo.
- 10 Refere-se a um movimento em que há garantias do direito, geralmente por meio de prescrições legais. Contudo, este mesmo direito ocorre de forma discrepante da que foi assumida, ou seja, sem qualidade e subsídios necessários para validação do bem público subjetivo-coletivo (o direito).

Referências

- BANIWA, Gersem. A Lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano*. LACED, 2013.
- BRASIL. *Constituição Federativa da República de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.
- BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.
- BRASIL. *Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.
- BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*: aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso: 01 fev. 2025.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, 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. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015a. 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: 01 fev. 2025.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 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: Conselho Nacional de Educação, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 01 fev. 2025.
- FERREIRA, Maria Antonia Vidal; SOARES, Lucas de Vasconcelos & CASTRO, Taciara Soares. Alunos indígenas na universidade: o que mudou nas práticas curriculares do professor do ensino superior? *Revista Exitus*, v. 11, 2021, p. 1-25. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1574>>. Acesso: 15 jan. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>>. Acesso em 12 abr. 2025.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza & HOFFMANN, Maria Barroso. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativas e direitas culturais diferenciadas. *Relatórios de Mesas e Grupos*. Brasília, out. 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/44351116/Desafios_para_uma_educacao%20superior_para_os_povos_indigenas_no_Brasil_Politicas_publicas_de_acao_afirmativas_e_direitas_culturais_diferenciadas>. Acesso: 12 fev. 2025.
- MILITÃO, Andréia Nunes. Formação intercultural de qualidade sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira? *TEXTURA – Revista de Educação*

e Letras, v. 24, n. 59, 2022, p. 102-125. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7253>>. Acesso: 06 abr. 2025.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira & MILITÃO, Andréia Nunes. A atuação dos egressos da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu no cone sul de Mato Grosso do Sul. *Perspectiva*, v. 38, n. 3, 2020, p. 1-21. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65028>>. Acesso: 04 abr. 2025.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. *Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010-2015)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

RAMOS, Michael Daian Pacheco & SOUZA, Elizeu Clementino de. Formação docente: desafios para o novo Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, v. 18, n. 41, 2024, p. 607-623. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2110>>. Acesso: 05 fev. 2025.

SANTOS, Janderson Mousinho; WAI WAI, Joaquim Xowakim & SOARES, Lucas de Vasconcelos. *O estudante universitário indígena no contexto da Ufopa, Campus de Óbidos: de garantias à inoperância dos direitos*. Óbidos, PA: Ufopa, 2023.

SAVIANI, Dermeval. *O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, Queila Viana da & MILITÃO, Andréia Nunes. O que revelam os professores indígenas em início de carreira? Um estudo da Escola Estadual Intercultural Guateka Marçal de Souza – Aldeia Jaguapiru no município de Dourados/MS. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, 2020, p. 1-24. Disponível em: <<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8279>>. Acesso: 04 abr. 2025.

SILVA, Vanessa Mirele da & VERGOLINO, Eduardo Barbosa. Os preconceitos vivenciados pelos alunos indígenas nas universidades. *Revista Ouricuri*, v. 10, n. 1, 2020, p. 031-035. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/ouricuri/article/view/9098>>. Acesso: 25 jan. 2025.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa & FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Políticas educacionais na Amazônia: a questão “indígena” no ensino superior. *Revista Teias*, v. 21, n. 61, 2020, p. 68-80. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49558>>. Acesso: 12 fev. 2025.