Formação e Trabalho de Docentes Indígenas

ANDRÉIA NUNES MILITÃO*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados – MS, Brasil.

OZIRLEI TERESA MARCILINO**

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA***

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.

Investe-se de forte simbologia a publicação do Dossiê Temático *Formação e Trabalho de Docentes Indígenas* no mês de maio de 2025, logo após o momento em que se reúnem 6 mil indígenas de 150 povos de todas as regiões do país para participar do 21º Acampamento Terra Livre – ATL em Brasília. Trata-se de movimento organizado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – Apib, em conjunto com as representações regionais Aty Guasu (Centro-Oeste), Apoinme (Nordeste e Leste), ArpinSudeste (Sudeste), ArpinSul (Sul), Coica (Bacia Amazônica), Coiab (Amazônia Brasileira) e Terena (Mato Grosso do Sul). Sob o lema *Apib Somos Todos Nós – Nosso Futuro não está à venda*, a Apib coloca como pauta a defesa da Constituição Federal e da vida, a revogação da Lei do Marco Temporal (Lei n. 14.701/2023), o fim da Câmara de Conciliação no Supremo Tribunal Federal – STF e o protagonismo indígena na COP30. A defesa da Constituição Federal de 1988 traduz também a defesa de propostas *de* e *para* a formação de professores/as indígenas articulada à modalidade da Educação Escolar Indígena, já que o documento normativo constitui o marco legal que reconhece o direito dos povos indígenas à língua materna, à cultura e às tradições.

* Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail*: <andreiamilitao@uems.br>.

** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais na Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail*: <ozirlei.marcilino@ufes.br>.

*** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. *E-mail*: <vfortesdeoliveira@gmail.com>.

O Censo Demográfico de 2022 confirma um aumento expressivo da população indígena no país, que passou de 896.917 pessoas para 1.693.535, ou seja, um aumento de 83% do total de habitantes (IBGE, 2024). Em relação às regiões geográficas, parte significativa da população indígena do país está concentrada na Região Norte, totalizando 44,48% (753.357 mil pessoas), seguida da Região Nordeste, com 31,22% (528,8 mil pessoas). O Centro-Oeste concentra uma população de 11,80% (199.912 mil pessoas), configurando a terceira localidade com maior número de habitantes indígenas, seguida da Região Sudeste com 7,28% (123.369 mil pessoas) e da Região Sul com 5,20% (88.097 mil pessoas) (BRASIL, 2022). A análise da formação de professoras/es indígenas, em particular da Pedagogia Intercultural Indígena, precisa considerar aspectos como a dispersão territorial e a diversidade linguística, cultural, econômica e política.

No Brasil são faladas aproximadamente 274 línguas indígenas, sobreviventes de um processo de perdas linguísticas desde o período colonial. Os dados do Censo Escolar do INEP/2023, relacionados às escolas indígenas e a docentes com atuação na Educação Escolar Indígena, mostram inúmeros desafios para a garantia do direito à educação de qualidade e com equidade aos povos indígenas. Nesse cenário, há algumas evidências que têm orientado a condução das políticas e programas em curso no Ministério da Educação, como a ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Isso culminou no Edital Parfor Equidade nº 23/2023, em que foram aprovados 39 cursos de licenciatura Intercultural Indígena. Os cursos de licenciaturas e pedagogias interculturais contam com uma quantidade mínima de 30 vagas, concedidas por curso selecionado.

O Censo da Educação Superior (INEP, 2023) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, revela que o número de licenciaturas específicas destinadas aos povos originários teve um aumento considerável. Atualmente temos 10 cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, alguns iniciados por incentivos governamentais e outros por demandas institucionais.

O Ensino Superior é um dos desafios da Educação Escolar Indígena, assim como a oferta de Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental em Terras Indígenas (apenas 15,28% dessas escolas ofertam Ensino Médio). Das 177.972 matrículas no Ensino Fundamental, apenas 73.396 são para os anos finais (41,24%). Além disso, há desafios na oferta de formação inicial e continuada específica para professores/as indígenas, na situação funcional dos/das professores/as que atuam em escolas indígenas, na construção de escolas indígenas, na qualificação da infraestrutura escolar e na organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais.

Em relação a esses dados, a comparação entre os Censos Escolares do Inep 2013 e 2022 mostra aumento do número de professores/as indígenas com formação inicial. Em 2013, apenas 25% possuíam Ensino Superior; em 2022, esse número representou 47%.

Apesar de os dados indicarem um avanço significativo na qualificação profissional dos/das docentes, os números ainda demonstram a necessidade de forte investimento em políticas de formação de professores/as da Educação Escolar Indígena.

Conforme o Censo da Educação Básica 2022, apenas 3.409 professores/as de escolas indígenas (14,27%) fizeram cursos de formação continuada específicos. A formação específica inicial e continuada para professores/as indígenas é reduzida, com carência de professores/as bilíngues qualificados/as para alfabetizar crianças indígenas. Com relação à situação funcional dos/das professores/as que atuam em escolas indígenas, 4.396 são concursados/as efetivos/as (18,40%); 19.406 possuem contratos temporários (81,24%); 68 possuem contratos como terceirizados/as e 350 possuem contratos CLT (INEP, 2022). Quanto à infraestrutura das escolas indígenas, ela é muitas vezes inadequada às especificidades da Educação Escolar Indígena, considerando a pouca existência de prédios escolares com equipamentos, alimentação escolar, material didático bilíngue/multilíngue, acesso a energia elétrica, internet e transporte escolar, necessários ao seu funcionamento específico.

A proposição do Dossiê *Formação e Trabalho de Docentes Indígenas* possibilita uma escrita compartilhada de lugares e territórios diferentes do país. Compartilhamos com Eliane Brum a ideia de que "o maior desafio do Brasil de hoje é devolver a verdade à verdade. É voltar a reencarnar a palavra e ser capaz de tecer o 'comum' […]. Como afirma o povo Guarani Kaiowá, palavra é 'palavra que age'. A palavra precisa voltar a agir no Brasil" (BRUM, 2019, p. 11). Motivadas/os para fazer a palavra agir, com a licença dos povos originários, nos juntamos de ponta a ponta deste país para pensarmos juntas/os sobre a formação e o trabalho de docentes indígenas nos espaços institucionais que ocupamos. Nas nossas diferenças, trazemos o reconhecimento dos saberes ancestrais próprios de cada cultura que fundamentam o campo teórico e de pesquisa em educação, a favor de uma educação interepistêmica que reconhece as epistemologias indígenas e os/as seus/suas representantes.

Os estudos de Margareth Kovach (2015) e Paula Silva (2022) se centram em um modo indígena de conhecer, de onde flui um processo renovado de fazer pesquisa que questiona a hegemonia do conhecimento ocidental como fundamento. Nessa análise, identificamos aspectos do ser-saber-fazer desses/as mestres/as, reconhecidos/as pelo notório saber em educação, para compreender os modos de produção, organização e transmissão de conhecimento que fundamentam suas pedagogias. Questionamos ainda, como pode ocorrer o ensino de saberes tradicionais populares nas universidades, a partir do reconhecimento de epistemologias historicamente alijadas das instituições formais de ensino?

Defendemos que a discussão sobre indígenas pesquisadores/as deve ser promovida no contexto da formação, e que é preciso partir das suas próprias contribuições intelectuais para que não sejam limitadas por categorias intelectuais ocidentais e eurocentradas. Dessa forma, o trabalho se fundamenta na compreensão do protagonismo e da autoria indígena, a partir das discussões de Edson Kayapó, Alexandre Fernandes e Adriana Pesca (2020), e das contribuições sobre decolonialidade e interculturalidade, de Catherine Walsh (2012).

Nossa expectativa é a de que pesquisadores/as indígenas, em seu protagonismo, sejam compreendidos/as como intelectuais orgânicos/as de suas culturas (GRAMSCI, 1988). Em nosso caso, os/as pesquisadores/as e os/as pesquisados/as, sejam anciãos/ãs, artesãos/ãs e/ou lideranças, são intelectuais orgânicos/as indígenas que têm a prerrogativa de disseminar e consolidar as culturas ancestrais dos seus povos, com potencial para promover concretamente a transformação de suas condições atuais e de resistência!

O contato e a imersão no vasto campo de saberes indígenas nos mostram suas metodologias ancestrais, repassadas de geração em geração por meio da oralidade. As escritas são diferentes. Os saberes são 'escritos' de outras maneiras, extraídos de narrativas orais, que expressam a cultura. Dessa forma, para trazer para universidade as pedagogias praticadas por esses povos precisamos avançar na compreensão de escrita, como se apresenta na academia atualmente. As políticas e os movimentos na sociedade brasileira trazem outros imaginários e chegam, não sem tensão entre a população e grupos sociais organizados, à educação com desafios outros. Na formação de professores/as, inicial ou continuada, precisamos visualizar as narrativas até então invisibilizadas nos processos formativos dos quais participamos.

Esse nosso estado de "branquidade", como diz Adevanir Pinheiro (2014), "também nos legou a ideia de que construímos e compartilhamos conhecimentos universais, que dão prova de nossa 'superioridade e civilidade'85, relegando o conhecimento de outros povos e sociedades a uma condição de inferioridade, atribuindo-lhes o status de mitos, crenças, superstições, curandeirismo etc. (ANTUNES, 2020, p. 85). Compartilhando uma provocação de Cláudia Antunes, o movimento de desconstrução implica pensar na parcialidade branca e eurocêntrica, sendo, como aponta Franz Fanon (2008) "um reconhecimento mútuo e um verdadeiro processo de descolonização […]. Portanto, nossa tarefa enquanto educadores antirracistas, também significa superar o eurocentrismo presente em nossas concepções e práticas pedagógicas" (FANON, 2008 *apud* ANTUNES, 2020, p. 85). Aprender com quem não conhecemos é um movimento necessário. Descolonizar afetos e mobilizar outros pensamentos e ações são desafios. Trazer à tona outras referências que já foram produzidas há tanto tempo, dentro e fora deste país, é uma necessidade que, na nossa narrativa branca, racista e colonialista, ignoramos.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano ressalta que "para o povo latino-americano se libertar do espelho, parar de enxergar a outra cultura branca que não é a nossa, e sim nos libertarmos dessa cultura, do colonizador, para ir em busca das nossas raízes esquecidas" (QUIJANO, 2005, p. 138). Nesse desafio, trata-se de uma epistemologia e de pedagogias outras, nas quais as diversidades étnicas, linguísticas e tantas mais produzem "um comum", a Pedagogia Intercultural Indígena. Outra desconstrução necessária proposta por esse movimento é o abandono do universalismo e o desafio da linguagem para registrar o seu plural. São, então, pedagogias interculturais indígenas reconhecendo a riqueza, a pluralidade e a complexidade de povos e culturas.

Pensamos com Ana Lúcia Brum (2020) na valorização dos conhecimentos e das línguas de cada povo, numa formação a partir da dialogicidade. Apostamos em outro paradigma, em outras cosmovisões, como aprendizagem comum, mas também como forma de desconstrução das formas de pensar, ser e viver que não respeitam a ancestralidade, que se nutrem de concepções desenvolvimentistas predatórias, produzindo sofrimento e históricas perdas para nossas populações indígenas. Assim como Ana Lúcia Brum, acreditamos no "espaço de diálogo e de luta pela Educação Indígena" (BRUM, 2020, p. 78). A problematização que podemos trazer no diálogo com essa autora também alcança o desafio da desconstrução das nossas formas predatórias de viver na sociedade, nos nossos grupos de trabalho, afetos e na nossa própria forma de ser e agir como formadoras/es, nos espaços das universidades.

Na ação de tecer entre três mulheres nos juntamos, reconhecendo as aprendizagens necessárias como formadoras, assim como a urgência de uma escuta e um olhar sensível para outras narrativas, ou seja, saberes nos quais um campo comum pode ser compartilhado. Como aponta a ativista indígena, psicóloga e escritora guarani Geni Núñez: "Não existe descolonização individual; ela é necessariamente coletiva e tem em seu centro a luta pelo território. Há certos discursos neoliberais que pregam a independência como um progresso civilizatório, também nas relações interpessoais" (NÚÑEZ, 2023, p. 114).

Nossos aprendizados juntos, compartilhados num movimento de aproximação, ações, escuta e observação se juntam aos de outros/as pesquisadores/as como reconhecimento da nossa interdependência para um processo de descolonizar o corpo, as gramáticas e nossas ações. Em nossa interdependência nos unimos no reconhecimento de campo na formação de professores/as que trazem as contribuições ancestrais dos nossos povos originários indígenas, propondo uma Pedagogia Intercultural. Talvez seja mais apropriado falarmos no plural, Pedagogias Interculturais, pensando na complexidade e na riqueza das culturas e práticas dos povos indígenas no nosso país.

A compreensão de que a metodologia indígena não é individual, e sim coletiva, mostra-nos que também é coletiva a autoria de uma comunidade, de um povo. O que para nossa cultura nos parece algo comum, simples e obrigatório, como referenciar outras pessoas para conduzir nossas ideias e argumentos, em se tratando das referências indígenas, elas são praticadas e usadas em vários lugares e espaços.

Em aulas nos cursos de formação, estudantes indígenas nos mostram como desenvolvem suas próprias formas de resistência, criando outras visões de mundo, também por meio da pesquisa, que hoje pode ser usada para enfrentar o colonialismo e a opressão ocidental. Nesse sentido, é necessário pensar a decolonialidade das metodologias e as referências ancestrais como reconhecimento da autoria indígena. Kayapó, Fernandes e Pesca (2020) defendem que, na perspectiva de autoria indígena, a relação entre autor/a e obra é indissociável:

> A construção de autoria deve partir de um princípio que envolve autor e obra como algo imbricado, estabelecendo-se um vínculo de relações quase progenitor, assim, será possível, exercer o papel de autor, mas, ao mesmo tempo, manter a essência do humano cuja linguagem é um instrumento forte de emancipação (KAYAPÓ, FERNANDES & PESCA, 2020, p. 190).

O conceito de autoria, nessa abordagem sócio identitária, perpassa a capacidade de o/a autor/a mobilizar os saberes do seu povo, de modo a captar a *essência coletiva*, que entendemos como conhecimentos, experiências e sentidos construídos no interior de uma etnia. Essa tarefa tem um cunho político-social, pois trata da apropriação de um instrumento historicamente usado para o silenciamento, a escrita, e seu uso para a reafirmação de identidades/alteridades e reivindicação de uma autonomia intelectual, qual seja, o direito de falar por si e pelos/as seus/suas.

O presente Dossiê, *Formação e Trabalho de Docentes Indígenas* foi concebido a partir do encontro de pesquisadoras de três regiões do país, motivadas para reunir experiências formativas que têm sido desenvolvidas no campo da formação e trabalho de docentes indígenas em todo o Brasil. Mesmo se tratando de um campo de práticas e projetos formativos ainda concentrados em algumas regiões do país, visualizamos também as ausências das políticas de formação em estados que ainda carecem de formação específica para professores/as representantes dos nossos povos originários.

O campo da Pedagogia Intercultural Indígena é recente, mas já traz projetos formativos conectados com comunidades, movimentos sociais e universidades, mostrando a necessidade de uma rede decolonial que desconstrua modelos brancos e ocidentais, que naturalizamos como universais, colonizando disciplinas, desprestigiando outros saberes e formas de viver. Segundo Linda Tuhiwai Smith, "para muitos povos indígenas, a principal agência responsável por impor essa superioridade posicional sobre conhecimento, língua e cultura foi a educação colonial" (SMITH, 2028, p. 82). É um desafio presente desconstruir nossa visão colonialista e a das universidades, que nos formaram dentro de modelos com pretensões universalistas, invisibilizando narrativas de pessoas, de povos, de etnias. Concordamos com Ailton Krenak, quando diz: "Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações" (KRENAK, 2020, p. 33).

As diversidades constatadas nas experiências e nos projetos formativos com professores/as indígenas neste Dossiê representa uma resposta à socialização das diversidades étnicas que temos nos territórios *brasis*. Composto por nove artigos, apresenta três deles produzidos por pesquisadores/as da Região Norte (UFAC, UEA e UFOPA), dois oriundos da Região Centro-Oeste (UFMT e UNEMAT), um artigo vinculado à Região Sudeste (UFMG), dois com vínculos em mais de uma região (UNESA/RJ e UFRR; UEMS, UFES e UFSM) e um artigo internacional (UPN/México).

O Dossiê inicia-se com o trabalho intitulado *Formação de docentes indígenas: questões e desafios na Amazônia ocidental acreana*, de autoria de Mark Clark Assen de Carvalho e Francisca do Nascimento Pereira Filha. O autor e a autora tematizam a formação de professores/as indígenas no cenário acreano, indicando a prevalência de ações pontuais de formação em detrimento de uma política específica de formação para o magistério indígena. Somam-se a essa problemática as questões relativas ao trabalho de docentes indígenas, fazendo-se necessário o reconhecimento do magistério indígena como parte integrante do plano de cargos, carreira e remuneração dos/das professores/as da rede estadual de ensino.

Na sequência, Jeiviane Justiniano da Silva e Celia Aparecida Bettiol, em *Bilinguismo e interculturalidades: desafios da formação de docentes indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*, problematizam aspectos atinentes à formação de professores/as indígenas a partir do bilinguismo e da interculturalidade, no contexto dos cursos de formação de professores/as indígenas da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Confere-se foco a uma experiência de práticas bilíngues na formação inicial, mais especificamente, de uma turma do curso de Pedagogia Intercultural.

O artigo denominado *Formação inicial na docência indígena: percepções em um curso de pedagogia na Amazônia*, de Lucas de Vasconcelos Soares, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Anselmo Alencar Colares, analisa o ínterim entre a formação inicial e a inserção no mundo do trabalho, apontando uma 'separabilidade' em relação à universidade, enquanto espaço de formação, e as escolas, enquanto espaço de trabalho. Os autores e a autora informam que o ingresso de estudantes indígenas na Licenciatura em Pedagogia foi provocado pela Lei de Cotas, contudo, existem fragilidades no processo formativo desses/as docentes, com pouca visibilidade de temáticas ligadas 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 no curso em questão; desafios em operacionalizar a ação docente em suas comunidades, por conta de um contexto de formação deficitário.

A partir de pesquisa narrativa aportada na epistemologia dos estudos *nosdoscom* cotidianos, o artigo *Formação de docentes indígenas: licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – novos olhares, novas perspectivas*, escrito por Catarina Janira Padilha e Inês Barbosa de Oliveira, discorre sobre as *políticaspráticas* educacionais do currículo da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva Intercultural – Parfor/Equidade em Roraima. As autoras problematizam se a formação inicial tem atendido as necessidades formativas dos/das professores/as indígenas do estado de Roraima, com vistas ao desenvolvimento das práticas inclusivas. Concluem que a LEEII/Parfor-Equidade ofertada em Roraima concebe a formação docente para acessibilidade ao currículo escolar, atendendo as diferenças da/na escola indígena, respeitando e valorizando preceitos, especificidades étnicas, culturais, sociais, cosmológicas e linguísticas, elementos que constituem suas identidades.

Na sequência, em *Trabalho docente intercultural na Escola Estadual Indígena Juporijup*, Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira, Alceu Zoia e Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi tratam das vivências pedagógicas de professores/as na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup. Enfocam o Projeto Político Pedagógico e sua reverberação na ação docente como finalidade política na/da construção de um ensino-aprendizagem de qualidade. As autoras e o autor entendem que o trabalho docente de professores/as indígenas Kawaiwete se inserem numa complexidade que envolve o ato de educar, as relações cosmológicas, culturais e interculturais.

O texto de Valeria Lopes Redon e Beleni Saléte Grando, intitulado *Formação de docentes no Ação Saberes Indígenas na Escola: contribuições da análise dos livros didáticos* discute a formação continuada de professores/as de 14 povos indígenas de Mato Grosso, tendo por referência a produção de 24 livros didáticos pelo Projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola*, a partir dos princípios da educação escolar específica, bilíngue e intercultural. A formação continuada enquanto recurso para a garantia da autonomia da educação escolar indígena é enfocada, mais precisamente, a produção de materiais didáticos direcionados à alfabetização, contemplando os aspectos da cultura e da diversidade linguística de cada etnia.

Andréia Nunes Militão, Ozirlei Teresa Marcilino e Valeska Maria Fortes de Oliveira, em *Pedagogia da Alternância: perspectiva teórica, metodológica e organizacional de licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena* analisam textos curriculares referentes à Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena produzidos por Instituições de Ensino Superior (UFPI, UFNT, UFES, FURB e UNEMAT) das cinco regiões geográficas do país. As autoras localizam a simultaneidade da Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional e reforçam que ela se revela uma metodologia e uma modalidade de formação alinhada às especificidades dos cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, notadamente pela estrutura flexível, pautada na alternância entre tempos e espaços, que possibilita uma articulação viva entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas, fortalecendo a autonomia, a identidade cultural e a formação integral dos/das educadores/as indígenas.

A pesquisadora Ivone Maria Mendes Silva problematiza no texto *Professoras indígenas Kaingang: formação inicial, profissão docente e empoderamento feminino* aspectos atinentes à permanência de professoras/professorandas da etnia Kaingang em uma licenciatura ofertada por uma universidade pública sul-rio-grandense. Como se trata de professoras em exercício profissional, busca-se captar como vivem e significam sua formação docente. Conquanto a pesquisa indique que as professoras/professorandas da etnia Kaingang valorizam a formação docente em nível superior como um espaço de empoderamento e construção de conhecimentos e relações sociopolíticas importantes para si mesmas e suas comunidades, alguns aspectos dificultadores foram apontados, tais como conflitos decorrentes de opressões étnico-racial, cultural e de gênero vividas pelas entrevistadas e familiares; a dificuldade em conciliar trabalho, estudos e criação dos/das filhos/as,

amplificada pela exclusão socioeconômica e violações de direitos a que estão expostas; e o distanciamento entre o currículo acadêmico, a cultura Kaingang e os modos de produzir conhecimento dos povos indígenas.

Fechando o dossiê, temos o artigo das pesquisadoras e do pesquisador da Universidade Pedagógica Nacional do México, Antonio Carrillo Avelar, Nadia Campos-Rodríguez e Lorena Dall'ara Guimarães. As autoras e o autor discorrem, em *La formación de investigadoras e investigadores desde el enfoque educativo decolonial: una experiencia México – Brasil*, sobre as práticas de descolonização vinculadas ao processo de formação de um grupo de mestrandos/as em Desenvolvimento Educacional da Universidad Pedagógica Nacional – UPN. Recorreram à pesquisa-ação para desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem focada na abordagem decolonial e baseada no modelo educacional freiriano, com vistas à reflexão crítica e ao fortalecimento acadêmico de práticas formativas para futuros/as pesquisadores/as pertencentes a povos indígenas. As autoras e o autor desenvolvem, por meio de seminário-oficina virtual, a tarefa didática de desconstrução do termo *empreendedorismo*, recorrentemente trabalhado na formação de jovens; fazem isso por meio do processo de descolonização do conhecimento acadêmico, adquirido no cotidiano de sua formação educacional, para um empreendedorismo educacional com sentido social.

Considera-se que as pesquisas ora apresentadas no dossiê guardam forte relação com a aprovação da Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, além de regimentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores/as indígenas. A referida Resolução determina, entre outros aspectos, que

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

Por fim, registra-se a relevância deste Dossiê para o campo da formação de professores/as, notadamente por reunir pesquisas e experiências sobre formação e trabalho de docentes indígenas em diversos cenários do país no tempo presente, temáticas ainda obliteradas na produção do conhecimento.

Referências

ANTUNES, Cláudia Pereira. Pensamento Branco e Educação Antirracista. In: ZITKOSKI, Jaime José; ARENHALDT, Rafael & HAMMES, Lúcio Jorge (Orgs.) *Pedagogias Latino-Americanas no século XXI.* Porto Alegre: Cirkula, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.* Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <https://abrir.link/mVTsQ>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRUM, Eliane. *Brasil, construtor de ruínas*. Um olhar sobre o país de Lula a Bolsonaro. Porto Alegre: Arquipélago, 2019.

BRUM, Ana Lúcia Castro. O Sulear da Educação Indígena. In: ZITKOSKI, Jaime José; ARENHALDT, Rafael & HAMMES, Lúcio Jorge (Orgs.). *Pedagogias Latino-Americanas no século XXI.* Porto Alegre: Cirkula, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

INSTITTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo 2022: Brasil tem mais de 8,5 mil localidades indígenas, a maioria na Região Norte. *Agência de Notícias IBGE*. Brasília: IBGE, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2022:* notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

KAYAPÓ, Edson; FERNANDES, Alexandre de Oliveira & PESCA, Adriana Barbosa. Por uma escrita indígena: Meu ser, minha voz, minha autoria. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama,* Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 187-201, jan./jun. 2020. p. 187-91.

KOVACH, Margareth. Emerging from the margins: indigenous methodologies. In: STREGA, Susan & BROWN, Leslie (Eds.). *Research as resistance. Revisiting critical, indigenous, and anti-oppressive approaches.* Toronto: Canadian Scholars' Press Inc., 2015, p. 43-64.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo.* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NÚÑES, Geni. *Descolonizando afetos.* Experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. *O Espelho Quebrado da Branquidade*; aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante. v. 1. Coleção NEABI. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014, p.23-54.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina***.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SILVA, Paula Cristina Pereira. *Xi hõnhã? e agora? vamos ser pesquisadores:* um fazer pesquisa tikmũ'ũn entre múltiplos seres, saberes e fazeres. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. Trad. Roberto G. Barbosa. *Descolonizando metodologias:* pesquisa e povos indígenas. Curitiba: UFPR, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.