

Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade

Indigenous Higher Education from an Intercultural

La Educación Superior Indígena desde la perspectiva de la Interculturalidad

Recebido: 15/02/2021 | Revisado: 21/02/2021 | Aceito: 22/02/2021 | Publicado: 28/02/2021

Cassandra Augusta Rodrigues Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1520-6282>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: cassandraaugusta@gmail.com

Érica de Souza e Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2470-2483>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: souzaoficial7@gmail.com

Laura Belém Pereira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5830-0255>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: laura_belem@outlook.com

Hellen Cristina Picanço Simas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9637-6587>

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

E-mail: india.parintitins@gmail.com

Resumo

Este artigo objetiva contribuir para o debate acerca da Educação Superior na formação de professores indígena na perspectiva da interculturalidade no Brasil, como projeto de resistência ao modelo colonialista eurocêntrico, visando a construção de uma epistemologia que dialogue com os povos indígenas na sua diversidade no contexto Latino Americano, Pan-Amazônico e brasileiro. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental tendo como base metodológica a abordagem quanti-qualitativa. Os resultados indicam que a Educação Superior indígena na territorialidade brasileira é fruto de lutas históricas no campo das políticas públicas por reconhecimento e direitos, tem contribuído na reafirmação de identidades étnicas e no diálogo contínuo entre saberes locais e universais na formação de professores. Entretanto, ainda há muitos obstáculos para a efetivação de uma formação docente indígena intercultural, haja vista que nem sempre a interculturalidade tem conseguido dar conta da complexidade de pensar a formação de professores marcada fortemente pelo modelo colonialista e pelas ideologias hegemônicas neoliberais. Contudo, a partir dessas reflexões tecidas, ressalta-se que o momento sócio-histórico necessita do fortalecimento da luta dos povos indígenas na construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental.

Palavras-chave: Ensino; Educação superior; Educação indígena; Interculturalidade.

Abstract

This article aims to contribute to the debate about Higher Education in indigenous teacher training from the perspective of interculturality in Brazil, as a project of resistance to the Eurocentric colonialist model, aiming at the construction of an epistemology that dialogues with indigenous peoples in their diversity in the Latin American, Pan-Amazonian and Brazilian context. This is a bibliographical and documental study with a quantitative-qualitative approach as its methodological basis. The results indicate that indigenous Higher Education in the Brazilian territory is the result of historical struggles in the field of public policies for recognition and rights, has contributed to the reaffirmation of ethnic identities and the continuous dialogue between local and universal knowledge in teacher training. However, there are still many obstacles to the implementation of an intercultural indigenous teacher education, as interculturality has not always been able to deal with the complexity of thinking about teacher education that is strongly marked by the colonialist model and by hegemonic neoliberal ideologies. However, based on these reflections, we emphasize that the socio-historical moment requires strengthening the struggle of indigenous peoples in the construction of a differentiated, intercultural and bilingual higher education in the face of the setbacks imposed by the current government policy.

Keywords: Teaching; Higher education; Indigenous education; Interculturality.

Resumen

Este artículo pretende contribuir al debate sobre la Educación Superior en la formación de profesores indígenas en la perspectiva de la interculturalidad en Brasil, como proyecto de resistencia al modelo colonialista eurocéntrico, apuntando a la construcción de una epistemología que dialogue con los pueblos indígenas en su diversidad en el

contexto latinoamericano, panamazónico y brasileño. Se trata de un estudio bibliográfico y documental con un enfoque cuantitativo-cualitativo como base metodológica. Los resultados indican que la Educación Superior Indígena en el territorio brasileño es el resultado de las luchas históricas en el ámbito de las políticas públicas para el reconocimiento y los derechos, ha contribuido a la reafirmación de las identidades étnicas y el diálogo continuo entre los conocimientos locales y universales en la formación del profesorado. Sin embargo, aún existen muchos obstáculos para la efectividad de una formación docente indígena intercultural, dado que la interculturalidad no siempre ha podido dar cuenta de la complejidad del pensamiento de la formación docente fuertemente marcado por el modelo colonialista y las ideologías hegemónicas neoliberales. Sin embargo, a partir de estas reflexiones, se enfatiza que el momento socio-histórico requiere fortalecer la lucha de los pueblos indígenas en la construcción de una educación superior diferenciada, intercultural y bilingüe frente a los retrocesos impuestos por la actual política gubernamental.

Palabras clave: Enseñanza; Educación superior; Educación indígena; Interculturalidad.

1. Introdução

Durante séculos na história do Brasil, a educação destinada aos povos indígenas nas suas diversidades foi e, em muitos lugares, continua sendo feita de modo a negligenciar aspectos das suas identidades, sua ancestralidade, cosmovisão, seus modos de pensar e existir, enquanto grupo social, e, portanto, enquanto humanidade.

Apesar do terrível tributo de abusos históricos e domínio colonial exercido pela imposição da educação formal, os povos indígenas têm demonstrado suas próprias formas de conhecimento, experiência e modos de vida específicos, embora marginalizados e, muitas vezes, violados pelas ideologias dominantes de caráter imperialista e neoliberal. Assim, a educação formal destinada a esses povos tem sido frequentemente associada à morte da linguagem e a forças que minam as identidades, visões de mundo, formas de organização social e práticas culturais distintas que desvalorizam as suas culturas.

Em decorrência disso, as identidades indígenas sofreram diversas formas de opressão, abrangendo questões étnicas, linguísticas e também sociais, ajudando a produzir desigualdades até os dias atuais, que reduz as identidades de uma profusão de grupos distintos a um emaranhado de estereótipos que, por vezes, são repassados geração após geração para os não indígenas, sobretudo no meio escolar.

Na contra mão dessa situação, os povos indígenas organizados em movimentos sociais, vêm lutando e contribuindo com os processos de afirmação visando romper essas barreiras históricas, o que tem oportunizado a criação de diversas políticas indigenistas inclusive para a Educação Superior, erigidas com o intuito de promover a inclusão do aluno indígena na universidade, permitindo-lhe a formação superior para atuar como professor indígena na Educação Básica nas comunidades indígenas.

Assim, nas últimas décadas, a Educação Superior voltada para os povos ameríndios também vem proporcionando oportunidades para a construção de um diálogo intercultural e multicultural como projeto coletivo e forma de resistência ao modelo colonialista eurocêntrico, que os unifica e desconsidera-os em suas diferenças culturais e de etnia.

Embora, a questão que envolve a Educação Superior para a formação de professores indígenas no Brasil ainda seja um complexo desafio, pois apresenta muitos obstáculos a serem superados como o ensino tradicional, autoritário e hierárquico em sua organização formal, configurado por um modelo pedagógico urbanocêntrico e monolíngue, é preciso reconhecer que há avanços historicamente conquistados no que se refere às políticas públicas para a formação de professores indígenas, o que têm ampliado a possibilidade para o exercício de uma cidadania plena e plural, voltada para o reconhecimento dos seus próprios direitos e para os direitos daqueles que serão por eles ensinados. Nessa conjuntura, o olhar da abordagem intercultural tem permitido pensar a formação desses professores, visando à construção de uma práxis educacional que se contrapõe a perspectiva colonialista fortemente marcada pelas ideologias capitalistas, como principal fator dos ataques genocidas aos povos indígenas.

2. Metodologia

Partindo desse pressuposto, este artigo objetiva contribuir para o debate acerca da Educação Superior no Brasil para a formação de professores indígena na perspectiva da interculturalidade, visando o atendimento das escolas indígenas. Este trabalho encontra-se articulado a algumas inquietações epistêmicas resultantes de uma pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal em Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

A pesquisa que sistematizamos neste trabalho foi conduzida por meio da pesquisa biográfica apoiada nas reflexões e contribuições dos trabalhos de Baniwa (2019); Paladino (2013); Grupioni (2006) e Brasil (1999, 2001, 2012) dentre outros. Para a pesquisa documental recorreremos à análise das políticas e diretrizes legais que asseguram a Educação Superior Indígena no Brasil, tais como: a Constituição Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena aprovada em 14 de setembro de 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) dentre outros.

Trata-se, portanto de um estudo de natureza quanti-qualitativa. Dos dados quantitativos recorreremos ao uso de técnicas matemáticas como as porcentagens. Para Pereira, *et al.* (2018, p. 69),

[...] faz-se a coleta de dados quantitativos ou numéricos por meio do uso de medições de grandezas e obtém-se por meio da metrologia, números com suas respectivas unidades. Estes métodos geram conjuntos ou massas de dados que podem ser analisados por meio de técnicas matemáticas como é o caso das porcentagens, estatísticas e probabilidades, métodos numéricos, métodos analíticos e geração de equações e/ou fórmulas matemáticas aplicáveis a algum processo.

E dos dados qualitativos, “[...] nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira, *et al.*, 2018, p. 67), procuramos analisar de forma crítica e reflexiva os posicionamentos dos teóricos e o aporte documental.

Para melhor acompanhamento das discussões, o artigo encontra-se organizado em três seções. A primeira busca refletir sobre a Educação Superior Indígena no Brasil a partir das normativas legais e das políticas públicas atuais do país, resultantes das lutas dos povos indígenas para a construção de uma educação específica e diferenciada; a segunda seção debate a Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade, evidenciando o mapeamento das licenciaturas interculturais no país; a terceira seção reflete sobre a Educação Superior Indígena no que se refere aos desafios e às possibilidades no campo da formação inicial diferenciada, intercultural e bilíngue diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental. Por fim, apresentamos as considerações finais em que sistematizamos as conclusões a que a pesquisa chegou.

3. Resultados e Discussão

3.1 A educação superior indígena nas políticas públicas

A Educação Superior Indígena está no cerne de discussões sobre as relações estabelecidas na produção do conhecimento científico articulado a valorização dos conhecimentos étnico culturais dos povos indígenas no contexto latino-americano, pan-amazônico e brasileiro. Desse modo, refletir sobre essa modalidade de educação é discutir sobre as questões mais amplas que envolvem o direito a um ensino que contemple a pluralidade e identidade étnica, cultural e a sócio territorialidade dos povos indígenas.

No que se refere aos direitos legalmente reconhecidos dos povos indígenas, a trajetória da construção dos marcos legais e das políticas públicas revela que estes foram frutos de mobilização e lutas históricas e sociais, tendo como marco inicial a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante o seguinte:

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

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

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, art. 210, parágrafo 2º, art. 231).

Os direitos sociais e educacionais assegurados pela Carta Magna brasileira aos povos indígenas, impulsionou a formulação de outros dispositivos legais na promoção de políticas educacionais indigenistas que passaram a reconhecer a diversidade e a pluralidade étnicocultural da sociedade brasileira, destacando o direito dos povos indígenas à uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue (Mendonça & Oliveira, 2020).

Essa discussão do direito à educação dos povos indígenas se amplia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que assegura às comunidades indígenas, o direito à educação intercultural e bilíngue para o fortalecimento das práticas culturais e a língua materna de cada povo, conforme evidencia os seus artigos 78 e 79:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (Brasil, 1996, arts. 78 e 79).

Nas palavras de Mendonça & Oliveira (2020, p.7) “[...] neste artigo da LDB se estabelece o dever do estado em ofertar ou fornecer meios para uma educação escolar bilíngue e intercultural, valorizando a língua materna, recuperando suas memórias e histórias e reafirmando assim as identidades indígenas através de currículos e materiais didáticos específicos”.

Com as discussões no cenário educacional brasileiro e com a pressão dos movimentos indígenas, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, um documento que marca o avanço das conquistas dos diversos segmentos e movimentos indígenas no Brasil. Essa assertiva é compartilhada por Mendonça & Oliveira (2020, p. 17-18) ao dizerem que:

A formação inicial e continuada é uma grande conquista para os professores indígenas, pois permite traçar novos rumos para a educação escolar indígena. Estas mudanças educacionais só encontraram espaço fértil para germinar graças à criação e ordenamento jurídico legal de documentos e leis como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, entre outros decretos, portarias e diretrizes posteriormente publicadas.

Com as discussões no cenário educacional brasileiro e com a pressão dos movimentos indígenas, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, um documento que marca o avanço das conquistas dos diversos segmentos e movimentos indígenas no Brasil. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as demais conquistas da Educação Escolar Indígena foram imprescindíveis para pensar a Educação Superior Indígena, pois serviram de base para o debate da formação de professores. Em consonância com esse pensamento, Pontes e Noronha (2017) evidenciam que este documento e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, em 14 de setembro de

1999, serviram de base para a Resolução CEB nº 03, de 10 de novembro, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As diretrizes estabelecidas pelo CNE e o Parecer 14/99 são normatizadas pela Resolução nº 3/99, de 17 de novembro de 1999, determinando a formação específica para professores indígenas e atribuindo a União a responsabilidade ao apoio técnico e financeiro para o treinamento. Aos sistemas estaduais compete responder pela oferta e execução da educação escolar indígena e também promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas.

A Resolução CEB nº 03/1999, fundamentada pelo Parecer CNE nº 14/99, tem extrema relevância na trajetória dos dispositivos da Educação Superior Indígena, pois determinou que os cursos de formação de professores indígenas seriam desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras e os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades.

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (Brasil, 1999a, p. 2).

Esse dispositivo legal permitiu o reconhecimento da necessidade de habilitar professores indígenas para atuar na educação escolar indígena. Assim, a formação superior para indígenas foi, ofertada, pela primeira vez, pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e, na sequência, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), que em dezembro do mesmo ano, implantou cursos específicos para formar professores indígenas.

Embora o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior date do início da década de 1990, por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as instituições privadas e comunitárias, foi somente, em 2004, quando houve mudanças no MEC, que os indígenas passaram a ter outras formas de acesso ao ensino superior, como, por exemplo, a implantação do programa Universidade para todos do Governo Federal, que permite o acesso ao ensino superior privado por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Dentre as demais mudanças no MEC podemos destacar a criação de secretarias como: Secretaria de Formação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2002, e, dentro dela, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Ambas extintas no governo Bolsonaro em 2018, o que representa um retrocesso na implementação de políticas públicas educacionais específicas aos povos indígenas, tanto na educação básica, quanto na educação superior.

Em 2004, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino básico indígena, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram uma consultoria para a Secretaria de Educação Superior (SESU), que faz parte do MEC, e ficou constatado que tal objetivo seria alcançado por meio da formação e da capacitação de professores indígenas. Neste contexto, em 29 de junho do ano de 2005, foi lançado o Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo era promover a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas (Pontes & Noronha, 2017), com a finalidade de graduar professores indígenas em nível superior, visando atender as especificidades das etnias indígenas existentes no Brasil.

A partir do edital do PROLIND - SESU/SECAD, de 2005, oito universidades públicas aderiram ao PROLIND e passaram a oferecer cursos de licenciatura intercultural, com a oferta de licenciaturas interculturais indígenas com habilitações

em áreas como: Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. No ensino superior indígena no Brasil,

[...] os povos indígenas gostariam de compartilhar o mundo a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de estar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade (Baniwa, 2019, p. 171).

Os cursos de formação em magistério indígena no país foram financiados de maneira mais intensa a partir da década de 2000, sendo que, entre os anos de 2003 a 2006, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Secad/MEC “financiou 67 propostas de formação de professores em nível médio [...]. A partir de 2007, o Ministério da Educação ofereceu apoio técnico e financeiro a 18 secretarias estaduais de educação” (Paladino & Almeida, 2012, p.71). Essas secretarias receberam R\$ 24 milhões destinados apenas à formação de aproximadamente 4 mil professores indígenas. É preciso ressaltar, no entanto, que houve e ainda há falta de um acompanhamento rígido das formas de utilização desses recursos, o que acaba tornando esse campo pouco transparente.

No ano de 2009, foi realizada a 1ª Conferência de Política Indigenista, com objetivo de reservar aos professores indígenas formação de licenciaturas interculturais e nos cursos regulares das universidades. Para Lima (2016, p.15) foi:

Uma política de difícil execução, necessitando de processos de concertação para cada território, sua articulação foi pensada a partir do envolvimento das Universidades públicas, com ou sem licenciaturas interculturais, nos territórios etnoeducacionais, que passariam, a partir do programa Observatório de Formação Escolar Indígena, a operar como centros de investigação e formação de pesquisadores.

Tal política contribuiu, para o aperfeiçoamento da educação superior indígena, por meio da criação de estratégias próprias. Ademais, a presença indígena no ensino superior tem oferecido possibilidades de refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino superior e seu papel na sociedade, pois o acesso e a permanência dos estudantes indígenas têm se configurado como um grande desafio para as universidades.

Em 2012 foi aprovada a Lei de Cotas nº 12.711, que destina 50% de vagas das Universidades Federativas para estudantes de escolas públicas. A Lei garante uma reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas como forma de acesso ao ensino superior, embora apesar do caráter obrigatório da referida lei não põe a termo aos desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços impõe, pois apenas garante o direito formal desses povos ao acesso ao ensino superior (Bergamachi *et al.*, 2018). Esse panorama histórico, evidencia que, mesmo diante da relutância histórica dos governos em agir em nome das minorias da população, a participação indígena nas formulações de políticas educacionais é uma parte essencial na luta por uma educação superior que realmente valorize esses agentes sociais.

3.2 A educação superior indígena na perspectiva da interculturalidade

Na contemporaneidade a interculturalidade é uma categoria que pode ser encontrada nos documentos legais/normativos, dentre eles, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em que:

[...] Intercultural: porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (Brasil, 1998, p. 24).

Nesta perspectiva da interculturalidade na Educação Superior Indígena, oportuniza-se aos povos indígenas, o fortalecimento de suas culturas e de suas identidades, supondo “abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia” (López-Hurtado, 2007, p. 21-22).

Destaca-se que o discurso sobre globalização e internacionalização recentemente moldou a pesquisa e a agenda política do ensino superior em todo o mundo, chegando a educação superior indígena. A globalização e a internacionalização têm a capacidade de transformar as estruturas políticas institucionais, causando impactos duradouros no processo diário de ensino e aprendizagem e - de forma mais geral - de conceitos teóricos de uma boa prática acadêmica em um ambiente global, isso porque vem “despertar a atenção para possibilidades que auxiliem a lidar com a tensão entre valores locais e globais e com as diferenças culturais” (Guimarães & Finardi, 2018, p. 32).

Desde modo, refletir sobre a globalização e a internacionalização requer uma análise mais aprofundada das estruturas políticas, que nos permita compreender melhor os efeitos interculturais. Considerando as diferentes condições regionais, institucionais e contextuais, bem como os ideais históricos e atuais gerais da educação superior em sociedades pluralistas devem ser levados em consideração.

Por esta razão, os processos educativos encontram-se em constantes debates pelo poder público, com o objetivo de aprofundar discussões sobre os problemas socioculturais. A educação intercultural necessita de uma revisão urgente dos conteúdos, bem como das formas de aprendizado e transmissão de conteúdo, os quais devem respeitar as diversidades culturais visando a preservação e o fortalecimento identitário dos diferentes sujeitos. Isso se deve pelo fato de tratarmos as instituições de ensino superior não apenas como organizações internacionalizantes, mas também como organizações, cada vez mais, transnacionais e interculturais. Consideramos todo o processo de mudança e transformação organizacional no ensino superior como parte integrante do discurso contemporâneo da educação brasileira. Assim:

A intercultural refere-se a um complexo campo de debates entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule (Fleuri, 2003, p. 17).

A interpretação do conceito de interculturalidade (Águila, 2008) nos permite compreender que se trata da existência de diversas culturas, diversos povos, religiões, línguas, políticas, costumes e tradições. Isso implica atitudes que são consideradas o ponto de partida fundamental para o desenvolvimento da interculturalidade, abrangendo respeito (valorização de outras culturas, diversidade cultural), abertura (para aprendizagem intercultural e para pessoas de outras culturas, retenção de julgamento), curiosidade e descoberta (tolerar ambiguidade e incerteza). Conhecimento e compreensão compreendem autoconsciência cultural, compreensão e conhecimento profundo da cultura (incluindo contextos, papel e impacto da cultura e visões de mundo de outros), informações específicas da cultura e consciência sociolinguística. Habilidades de observação e interpretação, análise, avaliação e relação são necessárias não apenas para adquirir conhecimento, mas também para dar significado a esse conhecimento e então aplicá-lo em situações específicas.

O Brasil é um país multiculturalista, sua população se constitui de inúmeras raças e culturas espalhadas pelos estados brasileiros e cada cidadão sobrevive conforme os costumes e tradições de seu povo, devendo respeitar as diversidades culturais existentes a sua volta. Isso se faz necessário, pois:

A interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento a diversidade, os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não reflitam em preconceitos e discriminações (Vieira, 2003, p.118).

A interculturalidade está relacionada com essas variedades culturais e saberes tradicionais existentes em nossa região desde a colonização, em que os cidadãos de etnias diversificadas convivem no mesmo espaço social, o que lhes permite compartilhar os conhecimentos de seus ancestrais e aquisição de novos conhecimentos vindos de outros grupos ou classes sociais diferentes. A interculturalidade percebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (Oliveira & Candau, 2010, p.13).

Nas últimas décadas, muito tem se falado sobre a reformulação de políticas públicas que contemplem os povos indígenas, contudo, se não for repensado a formação dos docentes que atuam nessas comunidades específicas, corre-se o risco de que o resultado possa ser a imposição dos saberes curriculares sobre esses locais. Urge destacar que:

Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério da Educação elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que embora criticado por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo é à diversidade cultural (Oliveira & Candau, 2010, p. 29).

É papel do Estado implementar políticas públicas que valorizem todas as etnias e classes sociais. Às instituições de ensino, especialmente às universidades, cabe o dever de garantir igualdade e oportunidade a todos os cidadãos, fazendo valer o que foi formulado pela Constituição de 1988, valorizando as diversidades culturais existentes em meio a sociedade, trabalhando principalmente o respeito às diferenças, visando a preservação das identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de conhecimento e enriquecimento mútuo.

No que diz respeito à Educação Superior Intercultural, há que se considerar as peculiaridades de uma licenciatura intercultural tais como: o respeito aos direitos das comunidades indígenas, desmistificando o estereótipo de que o indígena só sabe caçar e pescar, destaca-se a importância de um currículo diferenciado, específico e bi/multilíngüístico, que seja construído com a participação dos universitários indígenas.

Um desafio para as universidades é o uso da língua indígena como menciona Peixoto (2017) ao citar, por exemplo, a dificuldade linguística e o preconceito racial, tanto na oralidade quanto na escrita. Tal diversidade de etnias, sendo que, na maioria das vezes, os professores são não falantes, precisando de intérpretes, há ainda a escassez de material didático personalizado que valorize os saberes tradicionais de cada povo, conhecimentos estes que vêm sendo repassados socialmente pelos séculos.

No Brasil há 32 Instituições de Ensino Superior, sendo 22 Federais, 8 Estaduais e 2 Privadas sem fins lucrativos, que oferecem 95 cursos de formação indígenas, sendo 3 Bacharelado e 92 Licenciaturas. Desses cursos que são ofertados 1 é Educação a Distância e as 94 são presenciais.

Quadro 1: Dados gerais dos cursos presenciais e a distância de licenciatura indígena das IES-Brasil.

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO		NÚMERO DE CURSOS		MODALIDADE	
		Licenciaturas	Bacharelado	Presencial	Educação a Distância
Federal	22	19	3	22	-
Estadual	8	71	-	71	-
Privada	2	2	-	1	1
Total	32	92	3	94	1

Fonte: Site MEC (2019).

No que concerne especificamente ao levantamento dos cursos de Licenciatura voltados para formação de professores indígenas, os dados do Ministério da Educação revelam que dos 95 cursos total, existem 73 cursos distribuídos em 14 IES que são abordados na perspectiva intercultural, conforme revela o quadro a seguir:

Quadro 2: Dados gerais de Cursos com abordagem intercultural nas IES-Brasil.

Cursos com abordagem intercultural	IES	Nº
Pedagogia Intercultural Indígena	UEA	51
Intercultural Indígena em Ciências Sociais	UNEAL	1
Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura	UNEAL	1
Intercultural Indígena	UNEAL	1
Educação Intercultural-Ciências da Cultura	UECE	1
Educação Intercultural-Ciências da Linguagem	UFG	1
Educação Intercultural- Ciências da Natureza	UFG	1
Formação Intercultural para Educadores Indígenas	UFG	1
Intercultural Indígena	IFBA	1
Licenciatura Intercultural	UEA/IFAM/UFSC/UFMG/ UFGD/ UFES/UFMG/ UFC/UEPA/ UEMA	14
Total	14	73

Fonte: Site MEC (2019).

Vale ressaltar que 70% dos cursos com abordagem intercultural estão na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a qual possui 51 cursos de Pedagogia Intercultural Indígena.

Dos 73 cursos presentes no Brasil, 14 são denominados de Licenciatura Intercultural, há 3 na Universidade Estadual do Pará (UFPA), 2 na Universidade Federal do Ceará (UFC), 2 na Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD), 1 no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), 1 na Universidade do Estado do Amazonas (UFAM), 1 na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 1 na Universidade Federal do Campina Grande (UFCG,) 1 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 1 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e 1 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Como pode-se perceber, a maior parte da Educação Superior Indígena no Brasil já vem trabalhando na perspectiva da interculturalidade, entretanto, os desafios ainda são muitos e envolve muitas questões que passam tanto pelo acesso e permanência, quanto pelo momento sócio-histórico que necessita do fortalecimento da luta dos povos indígenas na construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental.

3.3 A educação superior indígena: desafios e possibilidades no campo da formação inicial de professores

De acordo com Paladino (2013), no final de 1990, no Brasil a Educação Superior Indígena estava fora da agenda dos governos. A prioridade das políticas públicas naquele momento era implantar o maior número possível de escolas de ensino básico tanto na cidade quanto em terras indígenas. Com o passar dos anos, porém, os direitos dos povos indígenas, já presentes na Constituição de 1988, começaram a ser de fato implantados, e ações afirmativas de grupos sociais indígenas também aceleraram o processo, entretanto:

Uma questão importante a ser destacada na leitura dos estudos é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas (Bergamaschi; Brito & Doebber, 2018, p.43).

Embora essas políticas, na sua maioria, tenham sido formuladas sem a participação da comunidade indígena, elas têm mostrado os caminhos percorridos dos povos indígenas brasileiros para o acesso à universidade, isto é, à Educação Superior. No entanto, esta realidade só mudou depois de anos de lutas, cujos avanços podem ser verificados por meio dos dados das matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES, como se pode visualizar a seguir:

Quadro 3: Matrículas nos cursos presenciais e a distância por cor/raça segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES

UNIDADE DA FEDERAÇÃO/ CATEGORIA ADMINISTRATIVA		MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA POR COR / RAÇA		
		QUANTIDADE DE ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS INDÍGENAS	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS INDÍGENAS / MATRÍCULAS NO BRASIL
BRASIL	PÚBLICA	2.080.146	15.837	0,76%
	FEDERAL	1.335.254	11.992	0,90%
	ESTADUAL	656.585	3.500	0,53%
	MUNICIPAL	88.307	345	0,39%
	PRIVADA	6.523.678	40.420	0,62%
	TOTAL	8.603.824	56.257	0,65%
NORTE	PÚBLICA	193.698	5.801	2,99%
	FEDERAL	150.909	4.797	3,18%
	ESTADUAL	38.088	996	2,61%
	MUNICIPAL	4.701	8	0,17%
	PRIVADA	522.129	8.169	1,56%
	TOTAL	715.827	13.970	1,95%
AMAZONAS	PÚBLICA	49.376	2.518	5,10%
	FEDERAL	30.348	1.797	5,92%
	ESTADUAL	19.028	721	3,79%
	MUNICIPAL	-	-	-
	PRIVADA	116.945	1.285	1,10%
	TOTAL	166.321	3.803	2,29%

Fonte: Site MEC (2019).

Esses dados do Ministério da Educação revelam tímidos avanços no processo da expansão do ensino superior e, conseqüentemente, a democratização da educação aos povos indígenas, mas é pertinente destacar que este caminho ainda é desafiador, uma vez que os dados sobre a permanência dos estudantes indígenas nas instituições de Ensino Superior apontam que “a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência” (Bergamaschi; Brito & Doebber, 2018, p.44).

Pensando nisso, Paladino (2013, p.110) assevera que é de fundamental importância que ocorra a multiplicação e expansão de alguns “núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população

indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior”. Ações desse tipo podem contribuir exponencialmente não só para a permanência, mas também para o bem-estar e para a formação plena do indígena que ingressa na Educação Superior.

Paulino (2008) ao realizar uma pesquisa de revisão bibliográfica dos trabalhos já publicados sobre a temática aqui descrita, destaca que inúmeros dos “trabalhos analisados apontam a necessidade da mudança na dimensão pedagógica das instituições, principalmente por meio da “capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas” (Paulino, 2008, p. 149). Tal situação se constitui em um desafio e sua superação implica a existência de sensibilização institucional das universidades, a fim de realizar um diálogo com os conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas.

Nesse sentido, o desafio maior é a formação de professores indígenas, que precisa se sustentar numa epistemologia da práxis social, capaz de transformar a realidade vigente em que esses povos foram historicamente submetidos. Isso porque a formação de professores indígenas deve possuir características diferenciadas, a começar pela atuação docente nas próprias universidades, pois se o lugar onde será exercida a docência é um ambiente diverso, o processo formativo do professor também requer aspectos diferenciados. Para D’Angelis (2012, p.139):

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação.

Alguns documentos oficiais fornecem orientações para o profissional docente indígena e para sua formação. Muitos deles veem os professores indígenas como sujeitos atuantes na interlocução em um cenário intercultural. Em face disso, podemos afirmar que a educação superior em relação à interação com os diferentes, por um lado auxilia cada indivíduo no desenvolvimento de sua personalidade plena e equilibrada, por outro, conduz o indivíduo à formação do senso comum de pertencimento que sustenta definitivamente a perspectiva de convivência social.

Alguém que possa mediar, articular e defender os interesses e saberes de suas comunidades e promover o diálogo com outros campos do conhecimento e da sociedade. A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 no Artigo 19, parágrafo 2º, declara que:

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (Brasil, 2012, p. 10).

O professor indígena é responsável por promover o diálogo dos conhecimentos locais com os universais, considerando as formas de organização de cada grupo social. Grupioni (2006, p.53) assevera que os processos de formação de professores indígenas hoje também visam possibilitar o desenvolvimento “um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inserida”.

Desta forma, o desafio passa por um currículo diferenciado para sua própria formação, que permita contemplar as necessidades trazidas pela própria imposição da realidade. Produção de material didático específico e discussão linguística referente à manutenção e fortalecimento de línguas indígenas, por exemplo, são elementos que precisam estar inseridos no currículo da formação docente deste profissional. Grupioni (2006, p. 24) argumenta que:

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem.

O autor declara ainda que outra diferença é que o aspirante não indígena ao cargo de professor chega até seu curso de formação docente já tendo passado por vários anos de escolarização formal. Ele já teve a oportunidade, em tese, de dominar a maior parte das informações conteúdos que precisará ensinar. Já os programas voltados para o Magistério Indígena pretendem formar um tipo de professor que, muitas vezes, já atua “na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal, ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito” (Grupioni, 2006, p. 25).

Os autores destacam, ainda assim, esses programas trouxeram resultados positivos, porque contemplaram não só a formação básica do profissional docente, mas também o aperfeiçoamento daqueles que já estavam exercendo a profissão. Tudo isso fez com que as funções, responsabilidades e demandas dos profissionais indígenas fossem trazidas à luz. De acordo com Maher (2006, p. 25), cabe aos professores indígenas:

[...] a elaboração de todo o projeto político-pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não índio tem, à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por-fazer”.

Além disso, como declara Grupioni (2006, p. 26), muitos desses professores indígenas atuam “em comunidades bilíngues e, por isso mesmo, esses professores frequentemente se veem envolvidos em atividades de tradução no seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica”. A decisão sobre o modo de grafar seu próprio idioma, uma vez que os sistemas de escrita de algumas línguas indígenas encontram-se com informações escassas ou em processo de definição, seja também um tópico de discussão.

Como se vê, portanto, o professor indígena – assim como todos os demais professores – devem ser formados como pesquisadores constantes, não apenas de aspectos ligados à história e à cultura de seu povo, mas a conhecimentos relevantes de várias áreas do saber, uma vez que todo conhecimento pode ser útil e necessário para o bom exercício da cidadania.

No entanto, além dos problemas anteriormente citados, há outros que constituem obstáculos para a formação docente indígena. Grupioni (2006, p. 225) enumera alguns, tais como:

- A deficiência estrutural, técnica e científica das universidades brasileiras, que poderiam contribuir neste processo de formação de quadros indígenas, aliada à crescente privatização da educação, têm restringido cada vez mais o acesso de setores populares à formação superior, inclusive, os indígenas e negros. Embora atualmente se discuta o sistema de cotas, mas que no nosso entender não atende nossas reivindicações de uma formação superior diferenciada e específica à nossa realidade.
- A falta de valorização dos conhecimentos indígenas em alguns meios intelectuais e em outros setores que tendem a caracterizá-los como conhecimentos primitivos.
- A ausência de projetos alternativos de sustentação nas comunidades, que favorece o êxodo de jovens das aldeias em busca de subempregos nas cidades.

O último ponto mencionado merece destaque porque, muitas vezes, pode significar uma ruptura não apenas geográfica, mas também identitária. Ao perceberem que as culturas indígenas são menosprezadas em muitos lugares, alguns estudantes indígenas sentem-se desmotivados em identificar-se como integrante de determinada comunidade, gerando, assim, um ciclo de consequências negativas que poderão ser vistas, sobretudo no exercício da docência.

O ideal, portanto, não é uma cisão identitária, mas sim uma reafirmação dela. Canclini (2013) explica que o processo relacionado ao hibridismo cultural tornou possível que os estudantes indígenas transitassem entre o colonial e o moderno, passando inclusive, a utilizar computadores, tablets, internet e outras ferramentas tecnológicas e, por vezes, levando-as para dentro de suas próprias comunidades ou escolas indígenas.

O autor afirma que, quando as culturas se aproximam, elas se misturam e se apropriam uma da outra, sem necessariamente apagar uma delas. Sobre a possibilidade da inclusão digital dos professores indígenas, Russo e Barros (2016, p.85) afirmam que:

Com o acesso à tecnologia digital, as escolas indígenas poderiam fortalecer sua busca por maior autonomia e emancipação. A inclusão digital poderia proporcionar um intercâmbio maior de saberes por meio de vídeos on-line e interações por meio de redes sociais com outras comunidades, como também, o contexto escola auxiliar a comunidade na discussão sobre uma maior criticidade no uso das redes sociais que já existe entre jovens guarani.

Os autores acreditam que “a relação entre povos indígenas e tecnologias digitais pode inspirar a existência de um diálogo ainda mais significativo entre tradição e modernidade, e o diálogo entre tecnologia e culturas” (Russo & Barros, 2016, p. 86). A instituição escolar pode potencializar essa relação se considerada um lugar de rompimento de fronteiras e de reflexão.

A educação superior indígena pode fomentar a criação de novos sentidos e oportunidades para ampliação do uso social e, até mesmo, político das redes sociais. As comunidades indígenas podem utilizar as ferramentas digitais para serem representadas na rede e reconhecidas enquanto identidades étnicas, pois, como mostram Russo e Barros (2016, p. 67), há:

[...] páginas web, blogs, vídeos, Facebook e chats que começam a dar lugar a outros modos de exigir e exercer politicamente direitos. Organizações indígenas passam a utilizar a internet para divulgar suas causas no Brasil; por exemplo, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab2), que mantém seu site com informações e pesquisas sobre a causa étnica, é uma das mais fortes organizações indígenas das Américas. O Conselho Indígena de Roraima (CIR3) também tem um site explicativo de suas atividades, que foi uma fonte importante de informações durante o difícil processo de demarcação da terra indígena Raposa/ Serra do Sol em fins de 2008.

Como se vê, é possível aliar modernidade e identidade cultural indígena, sem que nenhuma das partes seja prejudicada. Pelo contrário, ambas podem ser potencializadas a partir de uma reflexão crítica da realidade. A tecnologia é uma das alternativas que podem receber atenção durante o processo formativo do professor indígena desde o Ensino Superior, mas não a única. É preciso ter um olhar abrangente e contextualizado da situação de cada indivíduo e cada região para que se trace os melhores caminhos a serem seguidos durante a formação para o exercício da docência, sobretudo da docência de indígenas ou frente às comunidades indígenas.

Assim, cabe frisar que a formação inicial de professores para atuar nesses contextos, configura-se como um desafio neste momento histórico da educação indígena, pois exige “[...] reconhecimento, valorização e reprodução dos saberes da ancestralidade, historicidade e das epistemologias das ciências tradicionais indígenas em intersecção com as tecnologias digitais [...]” (Pereira, 2020, p. 5).

Apesar de todos os desafios e possibilidade que cercam a Educação Superior Indígena ressalta-se que o momento sócio-histórico necessita do fortalecimento da luta dos povos indígenas na construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental, haja vista que esse campo espelha a

ideia de que programas e instituições de base étnica representam uma arena em disputa pelo confronto entre os interesses divergentes dos diferentes grupos envolvidos em seu desenho, coordenação e operação.

4. Considerações Finais

Para além do mundo que privilegia a visão eurocêntrica, há um universo intercultural a ser descoberto e respeitado. As culturas indígenas, ditas desta forma – no plural – vem ganhando espaço nos últimos anos no Brasil, e a formação de professores indígenas no ensino superior e sua preparação para o exercício da docência pode ser compreendido como um reflexo desses avanços historicamente buscados e conquistados.

Atualmente os próprios povos indígenas vêm mostrando como é possível estabelecer uma relação fora da aldeia pautada pelo equilíbrio, troca de saberes e respeito mútuo. Cabe, no entanto, às instituições de Ensino Superior corrigirem suas deficiências no que tange às problemáticas elencadas ao longo deste artigo e atuarem de forma mais ativa frente às demandas dos estudantes indígenas, que carregam consigo suas próprias reivindicações e as reivindicações da comunidade ao qual eles pertencem.

Reivindicações de associações locais para acesso ao ensino superior e/ou o desenvolvimento de seus próprios modelos de ensino superior étnico foram formuladas e recebidas mais ou menos hostis dependendo do país pelas sociedades nacionais. Eles foram marcados por mudanças constitucionais e legais relacionadas aos direitos dos povos indígenas e contavam com evidências de que suas taxas de matrícula na educação pós-obrigatória estavam abaixo da média em toda a região.

A partir das reflexões realizadas ao longo desta pesquisa, destacamos que é preciso ter clareza quanto a necessidade de indígenas e não indígenas caminharem juntos rumo a uma proposta de formação docente no ensino superior pautada da interculturalidade, o que inclui a revisão de métodos de ensino e avaliação, muitas vezes, limitada a uma visão que supervaloriza a escrita e a perspectiva eurocêntrica em detrimento da oralidade e das culturas locais. Uma revisão de posturas, portanto, constitui o passo inicial para uma Educação Superior indígena na perspectiva da interculturalidade e para o reconhecimento de direitos individuais e coletivos dos povos indígenas.

Esperamos que os futuros trabalhos sobre Educação Superior para formação de professores indígenas no Brasil possam fomentar novas reflexões práticas interculturais que possam contribuir e dialogar com a construção de uma nova epistemologia, capaz ajudar na tessitura de um projeto contra-hegemônico, de resistência ao modelo colonialista eurocêntrico, visando à construção de uma epistemologia que dialogue com os povos indígenas na sua diversidade no contexto Latino Americano, Pan-Amazonico e brasileiro.

Agradecimentos

À Secretária de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado do Amazonas/FAPEAM por financiar as pesquisadoras na modalidade bolsa de mestrado.

Referências

- Águila, M. S. (2008). *Nuestras Universidades y la Educación Intercultural: Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación.
- Baniwa, G. (2019). *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Mórula, Laced.
- Bergamaschi, M. A., Doebber, M. B., & Brito, P. O. (2018). Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, 99(251), 37-53.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. <https://bit.ly/3jJ3CEU>.

- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. <https://bit.ly/3db5LIB>.
- Brasil. Ministério da Educação. (1999a). *Parecer CNE nº 14, 14 de setembro de 1999a*. <https://bit.ly/3rM2QKo>.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (1999b). *Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999b*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Resolução CNE/CEB 5, de 22 de junho de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012.
- Canclini, N.G. (2013). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. (4a ed.), Editora da Universidade de São Paulo.
- D'Angelis, W da R. (2012). *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Curt Nimuendajú.
- Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.*, (23), 16-35. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>.
- Grupioni, L. D. B. (2006). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Guimarães, F. F., & Finardi, K. R. (2018). Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? *Ilha do Desterro*, 71(3), 015-037, Florianópolis, set/dez. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2018v71n3p15>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse->>
- Lima, A. C. S. (2016). *A educação superior de indígena no Brasil: balanços e perspectivas*. E-PAPERS.
- López-Hurtado, L. E. (2007). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: Gil, E. P. (Coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 13-44.
- Maher, T. M. (2006). Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Grupioni, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Mendonça, D. G., & Oliveira, R. M. S. R. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. *Research, Society and Development*, 9(8), e515985564.
- Paladino, M. (2013). Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: Bergamaschi, M. A., Nabarro, E, Benites, A. (Orgs.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Paladino, M., & Almeida, N. P. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ.
- Paulino, M. (2008). *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Peixoto, K. P. F. (2017). Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater. *Antropológicas*. Ano 21, 28(2): 27-56.
- Pereira, A. S [et al.] (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM.
- Pereira, C. L. Política Pública de inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena brasileira nos tempos atuais. *Research, Society and Development*, 9(12), e 8591210393. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10393/9689>
- Pontes, J. K. P., & Noronha, N. de M. (2017). Formação do professor através da licenciatura em pedagogia em Manaus. *RELEM-Revista Eletrônica Mutações*, <https://bit.ly/3d93Tjh>.
- Russo, K., & Barros, C. (2016). Tecnologias digitais na educação escolar indígena: o que as pesquisas apontam? In: Amaro, Ivan, Soares, Maria da Conceição Silva, (orgs.). *Tecnologias digitais nas escolas: outras possibilidades para o conhecimento*. DP et Ali, 1, 135-156.
- Vieira, R. S (2003). Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: Fleuri, R. M. (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. (3a ed.), Ed. Unijuí.