

O MAGISTÉRIO INDÍGENA NAS PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFT/UFNT

INDIGENOUS TEACHING IN RESEARCH OF UFT/UFNT GRADUATE PROGRAMS

Sílvio Inácio Moreira 1

Damião Rocha 2

Marcos Irondes Coelho 3

Resumo: Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a produção dos Programas de Pós-Graduação da UFT e da UFNT acerca da categoria de pesquisa “magistério indígena”. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na Fenomenologia, para a coleta e análise de dados. O método utilizado foi o Estado do Conhecimento, combinado com pesquisa bibliográfica e documental. A categoria de pesquisa “magistério indígena” foi utilizada como descritor na busca de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 55 resultados, mas com o refinamento da busca encontrou-se somente uma dissertação. Os resultados sinalizaram que o magistério indígena é assegurado aos professores indígenas como formação específica, continuada e realizada em exercício. Essa formação deve garantir o acesso às teorias e metodologias mais recentes de ensino e aprendizagem, com foco em pesquisa, reflexão crítica, implicação e construção coletiva do conhecimento, que seja bilíngue, intercultural e que se diferenciem dos projetos impostos pelo sistema de ensino estadual/nacional.

Palavras-chave: Educação indígena; Educação escolar indígena; Magistério indígena; Formação de professores.

Abstract: This research aimed to analyze the production of the Graduate Programs at UFT and UFNT regarding the research category “Indigenous Teaching.” The research adopted a qualitative approach, focusing on Phenomenology, for data collection and analysis. The method used was the State of Knowledge, combined with bibliographic and documentary research. The research category “Indigenous Teaching” was used as a descriptor in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. Fifty-five results were found, but after refining the search, only one dissertation was found. The results indicated that Indigenous teaching is guaranteed to Indigenous teachers as specific, ongoing, and in-service training. This training should guarantee access to the most recent teaching and learning theories and methodologies, with a focus on research, critical reflection, engagement, and collective knowledge construction. This training should be bilingual, intercultural, and differentiated from the projects imposed by the state/national education system.

Keywords: Indigenous education; Indigenous school education; Indigenous teaching; Teacher training.

1 Mestre em Educação pela UFT. Professor da Educação Básica do Estado do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0284568463137621>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9123-9495>. E-mail: silvioinacio33@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela UFBA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9799856875780031>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>. E-mail: Damião@uft.edu.br

3 Doutor em Educação na Amazônia pela UFT. Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7032271689187056>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3428-9714>. E-mail: marcosico@uft.edu.br

Introdução

Ao tratar dessa temática vem à tona não somente as conquistas legais no campo dos povos indígenas, mas a ressignificação do imaginário do negro, africano e do índio. Essa pluralidade que atravessa a cultura brasileira precisa ser continuamente debatida para mudar a concepção etnocêntrica enraizada na cultura europeia. Essa discussão no âmbito escolar configura-se como possibilidade de mudança de atitudes, de valores em relação ao outro, o índio. Casos como a morte do índio Galdino¹ que completa 24 anos e os crimes contra indígenas que cresceram 150% em 2019 (Conselho Indigenista Missionário, 2020) poderiam e podem ser evitados. Além disso, situações desumanas como a ocorrida com o povo Yanomami em Roraima que enfrenta a malária, a fome a desnutrição oriundas dos garimpos nas terras indígenas precisam combatidas pelo estado brasileiro.

As discussões na literatura da área têm sido voltadas para as questões indígenas ligadas ao direito à terra, ao processo saúde-doença e outros. No campo da Educação (Escolar) Indígena os estudos ainda são incipientes, em especial os desenvolvidos na região tocantinense.

A problemática gira em torno da seguinte questão: o que têm produzido os programas de pós-graduação da UFT e da UFNT acerca da categoria de pesquisa “magistério indígena”?

Importa considerar que a UFNT está incluída na pesquisa como integrante da UFT, uma vez que ainda não se concluiu o processo de desmembramento, e os programas de pós-graduação ainda estão vinculados à UFT. A UFNT foi criada pela Lei 13.856 de 8 de julho de 2019, foram absorvidas toda a estrutura física e de pessoal dos câmpus de Araguaína/TO e de Tocantinópolis/TO, bem como o Hospital de Doenças Tropicais de Araguaína, a Fundação de Medicina Tropical, além de todos os cursos de graduação e pós-graduação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: realizar um estudo sobre as produções dos Programas de Pós-Graduação da UFT e UFNT, acerca da categoria “magistério indígena” na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como toda pesquisa científica este estudo é um processo permanentemente inacabado, mas retrata e permite conhecer a realidade do povo indígena brasileiro. Isso é possível porque resulta de um exame minucioso, pautado por procedimentos científicos e pela resolução de uma problemática investigativa (Silveira e Córdova, 2009).

Segundo Minayo (1994, p. 23) a pesquisa é “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, [...] sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade”.

É a metodologia que “explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela” (Minayo, 1994, p. 22).

Quanto à abordagem da pesquisa ela se classifica como qualitativa por se preocupar com os aspectos da realidade que não podem ser mensurados, pois, se dão na dinâmica das relações sociais, no âmbito dos significados, sentidos, valores, etc. (Minayo, 1994).

O “magistério indígena”

No campo do magistério, esta concepção ancorou-se em projetos escolares inovadores, implementados em diferentes regiões do país, formulados por grupos indígenas específicos em estreita associação com organizações não governamentais, universidades e agentes pastorais (Niedermayer *et al.*, 2017). Um dos resultados mais consistentes desses projetos foi o surgimento de um grande contingente de professores indígenas no país, dedicados à construção de uma escolarização propriamente indígena, reunidos em associações locais e organizações regionais responsáveis por sediar reuniões periódicas e produzir documentos que estabelecessem propostas.

Embora variados em sua execução, esses projetos compartilhavam, tanto no passado como agora, a convicção de que, além de possuírem conhecimentos científicos, estéticos e

1. Indígena foi queimado vivo em 20 de abril de 1997, por cinco jovens do Plano Piloto.

filosóficos próprios, elaborados ao longo de séculos de observação, experimentação e profunda reflexão, os povos indígenas têm seus métodos e métodos educacionais específicos processos, que existiam muito antes da introdução da escolarização entre eles.

Certos de que a escola é uma instituição complementar incapaz de substituir o magistério indígena, mas necessária como espaço de interlocução com o mundo não indígena, os movimentos indígenas no Brasil e os setores que os apoiam investiram um grande esforço em defesa de seus direitos na o campo do magistério. Reconhecendo a legitimidade dessas demandas, a Constituição Federal de 1988 garante às populações indígenas o direito à educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, corroborando assim, para uma futura docência através do magistério. Também reconhece as distintas identidades dos povos indígenas e seu direito à sua manutenção, e atribui ao Estado o dever de salvaguardar e projetar as manifestações culturais das sociedades indígenas (Maher, 2013).

A regulamentação desses direitos é determinada principalmente por dois instrumentos legislativos. O Decreto 26/91 atribui ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação das ações de educação escolar indígena e sua implementação aos estados e municípios da União, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai). A Portaria Interministerial 559/91 institui o Comitê Nacional de Educação Indígena, com representantes dos povos indígenas e da sociedade civil não indígena, uma reivindicação antiga das organizações envolvidas com a questão indígena no Brasil.

Da mesma forma, o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma a necessidade de reconhecer a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas do país e garante-lhes uma educação escolar intercultural e bilíngue, respeitosa dos saberes (Valadares e Silveira, 2016), línguas e ciências desses povos e seu direito à preservação de suas identidades e à recuperação de sua memória histórica, bem como garantir aos povos indígenas o acesso “à informação e ao conhecimento valorizados pela sociedade nacional”. A mesma lei (artigo 79) atribui ao Governo Federal a responsabilidade pelo apoio técnico e financeiro aos estados e municípios para o desenvolvimento de iniciativas no campo da educação escolar indígena, enfatizando a necessidade de consultar as comunidades sobre a implementação de programas com os objetivos de “fortalecer as práticas socioculturais e as línguas maternas”. A noção de escolas diferenciadas para atender populações indígenas também está expressamente prevista no artigo 79 da mesma lei, que estabelece uma diretriz exigindo o desenvolvimento de “currículos e programas específicos que incluam conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”, antecipando a sistemática publicação de “material didático específico e diferenciado”.

Na prática, muitos obstáculos ainda precisam ser superados para que os direitos indígenas específicos e diferenciados sejam plenamente respeitados. O reconhecimento desses direitos no nível legislativo e na política educacional brasileira tem sido alcançado por meio da persistente mobilização indígena e do apoio de seus colaboradores. A criação da Comissão de Educação Indígena, da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas e de uma linha de financiamento para projetos educacionais direcionados, a elaboração e publicação pelo MEC de materiais didáticos em línguas indígenas e a elaboração de Referências Curriculares para Escolas Indígenas são algumas das os resultados positivos desse processo, sucessos a serem preservados, ampliados e aprimorados. Por outro lado, ainda persistem enormes dificuldades em relação às infraestruturas físicas e à formação de professores indígenas. Muitas das escolas que funcionam em áreas indígenas reproduzem as abordagens autoritárias e assimilacionistas do passado, impondo metodologias pedagógicas ultrapassadas às comunidades que abrigam essas escolas. Isso contraria diretamente os preceitos constitucionais e legais que asseguram aos povos indígenas uma educação bilíngue (ou multilíngue, dependendo do contexto local de cada grupo indígena), intercultural, diferenciada e específica (Maher, 2013).

No caso da escolarização indígena, a recomendação é que as políticas educacionais sejam administradas e executadas pelos órgãos competentes em nível estadual, com base em princípios definidos pelo Ministério da Educação de acordo com a legislação vigente (Bonin, 2012). Existem várias razões para esta recomendação. Por um lado, a concentração dessas políticas no nível federal - situação anterior a 1991 - já se mostra um modelo inviável

em face da enorme diversidade sociocultural, linguística e histórica dos povos indígenas da atualidade. A isto se soma a falta de pessoal suficiente com formação específica e a amplitude dos conhecimentos linguísticos, antropológicos e históricos já acumulados sobre esses povos, ainda que parciais, o que impede a formação de especialistas capazes de trabalhar com toda a gama de situações existentes. As formas como as comunidades indígenas se inserem na vida social, econômica e política regional e nacional também variam muito e, portanto, como os grupos indígenas definem seus projetos para o futuro. Estes precisam ser acompanhados por projetos pedagógicos e currículos igualmente diferenciados.

Ao mesmo tempo, precisamos levar em conta as considerações críticas já feitas no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira sobre o potencial de exclusão contido na proposta de transferência do ensino fundamental para populações indígenas para o controle municipal. Vale lembrar que, de modo geral, no que se refere às condições de sobrevivência desses povos e seus direitos específicos, é no âmbito municipal que tendem a eclodir os conflitos mais violentos, sejam eles motivados por questões fundiárias e pela crise econômica e política interesses associados aos territórios indígenas e seus recursos naturais, ou causados por preconceito e discriminação.

Por essas razões, a transferência do ensino fundamental dos povos indígenas para o nível municipal pode, na maioria das vezes, ter consequências negativas. No entanto, dadas as especificidades da população indígena no país, existem algumas situações excepcionais que mostram a necessidade de flexibilização: ‘municípios indígenas’ na Amazônia ou em outras regiões do país (habitadas em sua maioria por povos indígenas, que são representados politicamente e ocupam cargos no Executivo e no Legislativo) e locais onde se consolidou uma parceria de sucesso entre os conselhos locais e as comunidades indígenas. Embora sejam exceção à regra, são situações em que a municipalização potencializa o acesso democrático da população indígena local a uma educação escolar diferenciada e de qualidade,

A abertura do Sistema Nacional de Educação às especificidades dos povos indígenas, à multiplicidade de situações e à diversidade sociocultural que os caracteriza, torna-se, assim, um meio de garantir os direitos educacionais indígenas conquistados a duras penas.

É fundamental reiterar o que o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira estabelece sobre os povos indígenas. Eles têm o direito, como cidadãos, a uma educação escolar de qualidade. Essa educação deve promover sua inclusão social e política na vida do país, ao mesmo tempo em que respeita a cultura e a organização social de cada nação indígena.

Para isso, é dever do Estado garantir todas as condições necessárias — sejam elas humanas, linguísticas, financeiras, físicas ou técnico-pedagógicas — para essa formação. É essencial que as ações governamentais estejam alinhadas com o trabalho desenvolvido pelos movimentos e entidades que apoiam as lutas desses povos.

As diretivas quanto ao Magistério Indígena

Sobre os direcionamentos, caberá ao Estado assegurar às comunidades e povos indígenas do país o acesso a uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue (ou multilíngue) e específica, adaptada às características socioculturais e linguísticas de cada população, respeitando os saberes, concepções e práticas em toda a sua diversidade e do direito dos povos indígenas de manter suas próprias identidades e culturas, culminando no magistério (Valadares e Silveira, 2016).

O magistério indígena, assim concebido, deve também constituir um meio para que a população tenha acesso à informação e conhecimentos universais (científicos, filosóficos, tecnológicos, estéticos) essenciais para viver em uma sociedade interétnica. Da mesma forma, informações e conhecimentos corretos, atualizados e fundamentados antropológicamente sobre os povos indígenas devem ser disseminados aos setores não indígenas da população brasileira, com o objetivo de desenvolver relações interculturais e sociais pautadas pelo respeito, tolerância e compreensão das diferenças mútuas e pelo repúdio às todas as formas de discriminação e violência.

A inclusão no Sistema Nacional de Educação, nos termos em que for definida na Constituição Federal e na LDB. Um Grupo de Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas e um Comitê de Educação Indígena serão executados pelo MEC, com ampla representação tanto de povos indígenas quanto de especialistas com amplo conhecimento nas questões envolvidas na educação escolar indígena.

No que diz respeito às diretrizes pedagógicas e curriculares, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena deve ser informada pelos documentos produzidos coletivamente e já disponíveis: “Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena” (Brasil, 1994) e “Referências Curriculares para Escolas Indígenas” (Brasil, 1998), que contém as principais reivindicações do movimento indígena no Brasil.

Para garantir a construção efetiva da educação intercultural e bilíngue, a categoria ‘escola indígena’ será oficialmente criada nos sistemas de ensino e regulamentada legalmente, garantindo a autonomia das escolas indígenas, tanto no uso de recursos públicos quanto na definição dos seus projetos pedagógicos e curriculares (Maher, 2013). Este deve ser elaborado localmente, com a participação efetiva e autoridade da comunidade indígena em todas as decisões relativas ao funcionamento da escola e preferencialmente implementadas por professores indígenas. Será garantida a continuidade, fortalecimento, aperfeiçoamento, ampliação e reconhecimento oficial dos projetos em execução nas áreas indígenas para a construção de uma educação escolar diferenciada, inclusive em relação às demandas de comunidades específicas por escolas indígenas de quinta a oitava séries.

Em relação aos direitos indígenas, as “turmas filiadas”, “escolas rurais” ou “salas de extensão rural” hoje existentes nas terras indígenas devem ser desfiladas e regulamentadas como escolas indígenas autônomas. Serão criadas as condições para a formação de professores indígenas e a profissionalização da gestão escolar indígena, a ser realizada preferencialmente por membros da respectiva comunidade.

As redes estaduais de ensino serão responsáveis pela educação escolar indígena, garantindo-se a possibilidade de convênios formais com municípios, associações indígenas, universidades e organizações não governamentais, quando solicitados pelas respectivas comunidades indígenas.

O MEC deve manter ampliar e fortalecer as linhas e programas já existentes de financiamento de projetos educacionais, elaboração e publicação de materiais didáticos específicos, inclusive para a formação de professores indígenas, a serem implementados por organizações não governamentais indígenas e não indígenas, universidades ou departamentos de educação.

Aos professores indígenas será assegurada formação específica, realizada em exercício, por meio de programas contínuos que garantam o acesso às mais recentes teorias e metodologias relativas ao ensino e aprendizagem escolar, especialmente no que se refere à pesquisa, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento.

Os sistemas estaduais de magistério estabelecerão a profissionalização e o reconhecimento público dos professores indígenas e a regulamentação do ‘professor indígena’ como carreira específica com concursos e títulos adaptados às particularidades socioculturais e linguísticas das comunidades indígenas a que pertencem e onde eles vão ensinar.

Sobre o acesso, será garantindo o acompanhamento e manutenção de alunos indígenas em cursos superiores em universidades públicas, bem como a possibilidade de criação de cursos superiores específicos para professores indígenas.

E para os programas de formação continuada de profissionais não indígenas de todos os níveis do sistema nacional de ensino envolvidos com a educação escolar indígena. Esses programas serão executados com o indispensável auxílio de especialistas de universidades e organizações não-governamentais e deverão assegurar informações sobre a legislação específica sobre direitos indígenas e uma introdução ao conhecimento das línguas, sociedades e culturas indígenas do país (Bonin, 2012).

Metas para o Magistério Indígena

Uma das metas para o Magistério indígena é possibilitar o direito dos povos e comunidades indígenas de construir sua própria educação escolar diferenciada com reconhecimento oficial e apoio de projetos desenvolvidos localmente que atendam às necessidades, demandas, interesses e projetos coletivos das populações indígenas, respeitando seus modos de vida, visões de mundo, processos pedagógicos, experiências e as situações de monolinguismo, bilinguismo ou multilinguismo vivenciadas por eles.

Acreditamos que é de fundamental importância a possibilidade de assegurar a melhoria dos níveis de aprendizagem e do ensino de qualidade nas escolas indígenas, garantindo o respeito às ciências, concepções e práticas indígenas e o acesso ao conhecimento de outras culturas e civilizações.

Dentro destas perspectivas, no ato de regulamentar legalmente todos os estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas, caracterizando-os como ‘escolas indígenas’ e garantindo que seu funcionamento respeite os direitos dos povos indígenas de manter suas línguas, culturas e tradições, visões de mundo, seus próprios processos de aprendizagem e suas distintas etnias e identidades culturais (Baniwa, 2013).

A função de garantir que a população escolar indígena e os professores indígenas tenham acesso aos benefícios materiais, financeiros e intelectuais disponíveis para outras escolas, assegurando às escolas e comunidades indígenas o direito de livre escolha e autonomia em seu uso. Para manter e ampliar as linhas de financiamento já existentes no MEC para a educação escolar indígena e adequar - em benefício das escolas indígenas - programas de apoio como biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, livro didático e transporte escolar, e criar novos programas que atendam às demandas específicas das escolas indígenas.

Além de tudo o que foi citado neste subtópico, a questão de estruturar e fortalecer Núcleos de Educação Indígena (NEIs) nas secretarias estaduais de educação (e, quando for o caso, nas secretarias municipais), assegurando sua atuação responsável (conforme definido na Portaria 559/91). Esses setores têm a função de promover, acompanhar e gerir os programas de educação escolar indígena, formar professores indígenas, capacitar profissionais da educação indígena e publicar materiais didáticos específicos sob a supervisão da Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas do MEC e em estreito diálogo com as comunidades indígenas da região em causa.

No prazo de dois anos, as informações e conhecimentos permitam aos profissionais envolvidos com a educação escolar indígena compreender com clareza e precisão os direitos específicos assegurados aos povos indígenas pela legislação brasileira (Bonin, 2012). Essas informações devem ter profundidade suficiente para que possam colaborar efetivamente com as comunidades indígenas e professores na execução de projetos educacionais que respeitem a autonomia da escola indígena, a diversidade de situações vivenciadas pelos povos indígenas no Brasil hoje e seus projetos para o futuro.

A produção dos programas de pós-graduação da UFT e UFNT sobre a o “magistério indígena”

A UFT ao tratar da pós-graduação *stricto sensu* em sua página na internet, disponível no endereço eletrônico <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ensino/pos-graduacao0>, afirma que ela “constitui-se em um fator de evolução com paralelo em poucos países” e, ainda, que tem expandido a “oferta de vagas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na ordem de dez vezes mais do contingente inicial”, que “pautada pelo desenvolvimento humano das populações locais e regionais”.

A UFT já implementou mais de 60 (sessenta) cursos de pós-graduação *lato sensu* (mestrado/doutorado), considerando os aprovados e os em desenvolvimento. Atualmente são 43 cursos em vigor. Na Tabela 3 são descritos os cursos registrados na Plataforma Sucupira da

CAPES, encontrados por meio e busca simples.

Tabela 3. Programas de Pós-Graduação da UFT/UFNT

Nome do Programa	IES	ME	DO	MP	DP
Modelagem Computacional de Sistemas	UFT	-	-	4	4
Agroenergia Digital	UFT	3	-	-	-
Biodiversidade, Ecologia e Conservação.	UFT	3	-	-	-
Biotecnologia	UFT	3	-	-	-
Ciência e Tecnologia de Alimentos	UFT	3	-	-	-
Ciências da Saúde	UFT	-	-	3	-
Ciências do Ambiente	UFT	4	4	-	-
Ciências Florestais e Ambientais	UFT	3	-	-	-
Comunicação e Sociedade	UFT	3	-	-	-
Desenvolvimento Regional	UFT	4	4	-	-
Educação	UFT	3	-	-	-
Educação	UFT	-	-	3	-
Engenharia Ambiental	UFT	-	-	3	-
Ensino em Ciências e Saúde	UFT	3	-	-	-
Geografia	UFT	3	-	-	-
Gestão de Políticas Públicas	UFT	-	-	4	-
História das Populações Amazônicas	UFT	-	-	A	-
Letras	UFT	3	-	-	-
Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos	UFT	-	-	3	-
Produção Vegetal	UFT	5	5	-	-
Química	UFT	3	-	-	-
Serviço Social	UFT	A	-	-	-

Legenda: ME: Mestrado Acadêmico; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional; DP: Doutorado Profissional

Fonte: CAPES, 2022, gerada pela Plataforma Sucupira

Além destes a UFT/UFNT também oferece: Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MPef); Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (Prof-Filo); Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras); Programa de Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat Arraias); Programa de Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat Palmas); Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família (ProfSaúde); Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal (Bionorte); Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal Tropical (PPGCat); Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS); Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente (PPGCIamb); Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire); Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA); Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória); Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult); Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL); Programa de Pós-Graduação em Sanidade Animal e Saúde Pública nos Trópicos (PPGSaspt).

Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

A categoria de pesquisa “Magistério Indígena” foi utilizada como descritor para busca

de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para o refinamento da busca demarcou-se o período de 2011 a 2021, com o tipo: Doutorado, Doutorado Profissional, Mestrado e Mestrado Profissional; Instituição: Universidade Federal do Tocantins.

Na busca pelo descritor “Magistério Indígena”, descrito na Tabela 5, foram encontrados 55 resultados, mas como já mencionado anteriormente, com o refinamento da busca encontrou-se somente dissertação de Muniz (2017). Essa autora apresentou em seus resultados “um cenário em que os Professores Indígenas do Estado do Tocantins buscam uma formação que permita a edificação de uma escola realmente indígena, onde os saberes e fazeres próprios do universo indígena sejam efetivados”.

Tabela 5. Descritor: “Magistério Indígena”

AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	PPG	ANO
MUNIZ, Simara de Sousa	Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena	Mestrado	Letras	2017

Fonte: CAPES (2022), adaptado pelo autor (2022).

Na busca pelo descritor “Educação Escolar Indígena”, descrito na Tabela 6, foram encontrados 21 resultados, mas com o refinamento da busca encontrou-se foram identificados 17 trabalhos pertinentes a esta pesquisa

A pesquisa do descritor “Educação Indígena”, com a utilização das aspas, resultou em 9 trabalhos, dos quais 8 trabalhos foram considerados pertinentes à pesquisa, sendo 1 Tese e 7 Dissertações, conforme demonstrado na Tabela 4.

Os resultados acerca do “Magistério Indígena” apontam que é assegurada aos professores indígenas formação específica, realizada em exercício, por meio de programas contínuos que garantam o acesso às mais recentes teorias e metodologias relativas ao ensino e aprendizagem escolar, especialmente no que se refere à pesquisa, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento, assim buscam uma formação acadêmica que os capacitem para o exercício do magistério, que seja bilíngue, intercultural e que se diferenciem dos projetos impostos pelo sistema de ensino estadual/nacional.

Considerações finais

De modo geral pensar a formação inicial e continuada de professores indica a necessidade de reestruturação da formação inicial, para maior integração entre teoria e prática, a partir de uma abordagem crítico-reflexiva da prática docente, mas também implicada. Quanto a formação continuada faz-se necessário promove-la de maneira mais constante e assertiva, no sentido de descobrir quais são as dificuldades reais dos professores em seus diferentes contextos de atuação e então fornecer treinamento e auxílio em tais áreas específicas.

Importa destacar que desta forma os docentes poderão expor suas dificuldades com mais liberdade, na expectativa de que a formação inicial e continuada vai atender às suas necessidades e contribuir para sua prática profissional à medida que, de modo coletivo e cooperativo, os saberes pedagógicos vão sendo construídos.

A pesquisa demonstra a ideia de que não há necessariamente incompatibilidade entre a introdução do magistério nos povos indígenas e a preservação de suas especificidades linguísticas e culturais, esta questão tornou-se uma das mais importantes bandeiras do movimento indígena no Brasil, aliada à luta pelo reconhecimento de seus territórios, direitos e de sua existência como cidadãos brasileiros do presente e do futuro.

Neste sentido o magistério indígena, assim concebido, deve também constituir um

meio para que a população tenha acesso à informação e conhecimentos universais (científicos, filosóficos, tecnológicos, estéticos) essenciais para viver em uma sociedade interétnica.

Referências

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BONIN, I. T. (2012). **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In M. A. Bergamaschi, M. I. H. Dalla Zen, & M. L. M. Xavier (Orgs.), Povos indígenas e educação (2ª ed., pp. 33-48). Porto Alegre: Mediação.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CIMI. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2019**. Brasília: CIMI, 2020.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NIEDERMAYER, N. R., ROESLER, M. R. B., & CARNIATTO, I. (2017). **A educação escolar indígena e suas contribuições para o fortalecimento da preservação ambiental**. In Anais do XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental (p. 461-464). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: www.epea2017.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/07/06-07-fichário.pdf

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 nov. 2021.

VALADARES, J. M., & SILVEIRA, C., Jr. (2016). **Entre o cristal e a chama: a natureza e o uso do conhecimento científico e dos saberes tradicionais numa disciplina do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais** (Fiei/UFMG). *Ciência & Educação*, 22(2), 541-553.

Recebido em 10 de fevereiro de 2025.

Aceito em 16 de agosto de 2025.