

Baquaras e a docência em Licenciaturas indígenas e interculturais no Brasil e México

Baquaras and teaching at indigenous and intercultural teacher trainers in Brazil and Mexico

Amanda Pereira da Silva Azinari¹
Filomena Maria de Arruda Monteiro¹
José Antonio Serrano Castañeda²

DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v25iesp.1073>

Resumo: Pretende-se com este texto, refletir narrativamente sobre dois contextos plurais de formação docente específicos que atendem populações indígenas no Brasil, com a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com a Licenciatura em Pedagogia Intercultural e com a Universidade Pedagógica Nacional (UPN) situada na Cidade do México, que conta com o curso de Licenciatura em Educação Indígena (LEI)³. A proposta compõe a pesquisa que resultou na tese de Doutorado em Educação na região Centro Oeste. Foram entrevistados 13 docentes formadores/as, sendo selecionados alguns fragmentos para este texto. A discussão está fundamentada no método da Pesquisa Narrativa (Clandinin e Connelly, 2015) e em autorias brasileiras e mexicanas indígenas e negras para pensar sobre os contextos das diferenças étnicas e culturais desta atuação docente. Defende-se a ideia de que a docência em contextos indígenas e interculturais é um fenômeno complexo permeado pelas aprendizagens que se dão em suas experiências formativas, de trabalho e da própria dinâmica das vidas atravessadas por uma dimensão da corpóreo-afetiva-intercultural de escuta sensível e atenta aos desafios e potencialidades provocadas em diferentes contextos das aldeias à universidades indígenas e interculturais com potencialidades pedagógicas interculturais que nos convidam à contracolonizar e compreender a universidade como Território Indígena.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Cidade do México, México.

³ Destaca-se que o curso LEI teve significativas mudanças em seu plano curricular para atender a demanda do público atual que não se constitui exclusivamente por povos indígenas, ainda que docentes e gestores prezem pela seleção de estudantes que sejam falantes de alguma língua indígena mexicana, pois não há uma política de classificação racial no México que possibilite a construção de política de cotas raciais como ocorre no Brasil.

Palavras-chave: docência; licenciaturas indígenas; interculturalidade; saberes docentes.

Abstract: The aim of this text is to reflect narratively on two plural contexts of specific teacher training that serve indigenous populations in Brazil, with the Intercultural Indigenous Faculty (FAINDI) of the State University of Mato Grosso (UNEMAT) with the Degree in Intercultural Pedagogy and with the National Pedagogical University (UPN) located in Mexico City, which offers a Degree in Indigenous Education (LEI) course. The proposal forms part of the PhD thesis in Education in the Central West region of the country and is in the process of being constructed, 13 teacher trainers were interviewed, with only 6 participants selected for this text. We are based on the Narrative Research method (Clandinin and Connelly, 2015) and on indigenous and black Brazilian and Mexican authors to think about the contexts of ethnic and cultural differences in this teaching activity. The idea is defended that teaching in indigenous and intercultural contexts is a complex phenomenon permeated by the learning that takes place in their formative experiences, work and the dynamics of their lives crossed by a corporeal-affective-intercultural dimension of sensitive listening and attentive to the challenges and potentialities provoked in different contexts, from villages to indigenous and intercultural universities with intercultural pedagogical potentialities that invite us to counter-colonize and understand the university as an Indigenous Territory.

Keywords: indigenous teacher training; interculturality; teaching knowledge.

Resumen: El objetivo de este texto es reflexionar narrativamente sobre dos contextos plurales de formación docente específica que atienden a poblaciones indígenas en Brasil, con la Facultad Indígena Intercultural (FAINDI) de la Universidad Estatal de Mato Grosso (UNEMAT) con la Licenciatura en Pedagogía Intercultural y con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ubicada en la Ciudad de México, que ofrece la carrera de Licenciatura en Educación Indígena (LEI). La propuesta forma parte de la tesis de Doctorado en Educación en la región Centro Occidente del país y se encuentra en proceso de construcción. Se entrevistó a 13 formadores de docentes y solo se seleccionaron algunas de las entrevistas. Nos basamos en el método de Investigación Narrativa (Clandinin y Connelly, 2015) y en autores indígenas y negros brasileños y mexicanos para pensar los contextos de diferencias étnicas y culturales en esta actividad docente. Se defiende la idea de que la enseñanza en contextos indígenas e interculturales es un fenómeno complejo permeado por los aprendizajes que se producen en sus experiencias formativas, en el trabajo y en las dinámicas de sus vidas atravesado por una dimensión corpórea-afectiva-intercultural de escucha sensible y atenta a los desafíos y potencialidades suscitadas en diferentes contextos, desde pueblos hasta universidades indígenas e interculturales con potencialidades pedagógicas interculturales que invitan a contrcolonizar y entender la universidad como Territorio Indígena.

Palabras clave: formación docente indígenas; interculturalidad; saberes de la docencia

1 INTRODUÇÃO

As universidades, apesar de suas raízes em filosofias e epistemologias ocidentais, têm se transformado em espaços em que práticas e ações em distintos campos do conhecimento são ressignificadas impactando as dinâmicas sociais. Existem diversos movimentos políticos, sociais e educativos que são interligados e que desafiam a presença ou a falta de representatividade das populações de diferentes origens em seus ambientes.

Neste texto, ao considerar as universidades como Territórios Indígenas, reunimos um coletivo de pessoas que defendem a ideia de que a universidade deve ser um espaço plural, diverso, aberto e democrático, em que todas as formas de *baquaras*⁴ são reconhecidas como legítimas. Nesse sentido, "[...] considerar os direitos epistêmicos como direitos humanos é reconhecer que cada indivíduo é capaz de gerar conhecimento" (Demétrio; Bensusan, 2019, p. 114).

A perspectiva territorial defendida aqui baseia-se no entendimento de Santos, que define o território como as formas, objetos e ações que caracterizam um espaço habitado, onde

[...] há a possibilidade de um acontecer solidário apesar das diferenças, seja entre pessoas, seja entre lugares. [...] O território é moldado por um cotidiano compartilhado através de regras que são elaboradas ou reconfiguradas localmente (Santos, 1998, p. 16).

Os cursos de licenciaturas indígenas e interculturais atuam como entidades que dialogam com a formação entre mundos indígenas e não indígenas, promovendo deslocamentos significativos nas estruturas sociais coloniais arraigadas nessas instituições. Ao serem ocupadas pelos povos indígenas, que reivindicam seu lugar no espaço universitário contribuem para uma ressignificação dos saberes e práticas institucionais. Esse processo, é marcado por um movimento de solidariedade e, por vezes, por contradições e preconceitos. Ainda assim, acreditamos que tem se fortalecido redes de apoio e a promoção da interculturalização da vida acadêmica, conforme Luciano Baniwa (2019), esta presença indígena nas universidades possibilita um diálogo intercultural frutífero, que une os conhecimentos tradicionais aos saberes acadêmicos.

⁴ *Baquara* significa "saber ou sabedor de algo" na língua tupi.

Pretendemos com essas reflexões, narrativamente apresentar dois contextos plurais de formação docente específicos que atendem populações indígenas no Brasil, com a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que oferta cursos específicos para formação de professores desde 2001, abordando a Licenciatura em Pedagogia Intercultural que desde 2016, oferta formação para os anos iniciais, gestão escolar e Educação de Jovens e Adultos indígenas. Também esperamos apresentar a Universidade Pedagógica Nacional (UPN) situada na Cidade do México, que conta com o curso de Licenciatura em Educação Indígena (LEI) desde 1982 que atende tanto estudantes que se autodenominam indígenas, como estudantes não indígenas.

Os saberes são entendidos como *baquaras*, ou seja, falamos de saberes docentes constituídos pelos professores e professoras formadoras nesses contextos, reconhecendo as práticas da Educação Superior localizadas como específicas e diferenciadas, enquanto um fenômeno sensível, complexo e intercultural nas Licenciaturas indígenas e interculturais nestes dois contextos.

2 TESSITURAS DA YURUPEMA⁵: FIOS QUE COMPÕEM A ABORDAGEM NARRATIVA DA INVESTIGAÇÃO

[...] escrevo porque tenho medo de escrever,
mas tenho um medo maior de não escrever.
(Alzandúa, 2000, p. 232)

Assim como em uma intrincada trama de uma *yurupema* (peneira), a escrita deste texto nasce como um processo de resistência. Falamos de universidades subjugadas por seus contextos colonizados entre Brasil e México, países com históricos de massacres e aniquilamentos de populações originárias. Pensamos que ao registrar tais fenômenos estamos contribuindo para registrar histórias outras, como possibilidade em visibilizar palavras na língua tupi-guarani, um dos maiores troncos linguísticos do Brasil.

A primeira formadora apresenta sua posição quanto as línguas indígenas, formada em Letras, Mestre e Doutora na área da linguística, afirma que “[...] *nós não temos uma sociedade hegemônica, nós temos uma diversidade de línguas, de*

⁵ Se refere à “Peneira” na língua tupi guarani.

povos diferentes, de culturas diferentes, são aproximadamente, 50 povos indígenas em Mato Grosso” (Entrevista, M.C.C⁶, em 2023).

Essa diversidade linguística também acompanha a diversidade sociocultural como processo de resistência considerando

[...] que no início da colonização havia, no Brasil, uma variedade linguística muito grande, mas que a ‘colonização’, fenômeno que criou na América a racialização e subalternizou os povos originários, foi responsável por diversos genocídios, entre eles, o linguístico (Ferreira; Zonizokemairô, 2021, p. 1-2).

Azinari e Onaezokenazokaerose (2023) aludem quanto a importância da língua materna na preservação e manutenção dos saberes ancestrais e na inclusão das línguas e saberes povos originários nas universidades. Citam desafios de estudantes de origem Haliti Paresi que tem como primeira língua, a língua Haliti, e ao participar dos cursos universitários pensados e desenvolvidos a partir da língua portuguesa, encontram dificuldades de compreensão. Reforçamos então, a necessidade de os cursos da Educação Superior visibilizarem as línguas originárias como forma de inclusão dos diferentes troncos linguísticos aliados aos saberes diversificados.

Neste sentido, o texto objetivou tecer olhares sobre os saberes docentes em contextos singulares no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da FAINDI/UNEMAT e no curso de Licenciatura em Educação Indígena da UPN, universidades que ofertam outras modalidades consideradas “regulares” e cursos “diferenciados”. A investigação permitiu compreender dinâmicas históricas, geográficas, culturais, linguísticas e pedagógicas que compõem esses saberes presentes nas narrativas dos/as participantes.

A pesquisa narrativa é entendida como método e fenômeno (Clandinin; Connelly, 2015) analisada a partir dos saberes sob a lente da decolonialidade (Walsh, 2019) e da contra colonialidade (Krenak, 2020; Alzandúa, 2000; Cusicanqui, 2015). Ao articular essas perspectivas, buscamos compreender como narram sobre suas experiências na docência, e como seus saberes constituídos ao longo de suas vidas, podem servir a um movimento de descolonização do conhecimento ao desafiar os discursos hegemônicos que naturalizam as desigualdades.

⁶ Os nomes dos participantes/formadores foram ocultados como forma de garantir o anonimato.

A pesquisa narrativa, ao valorizar as vozes e experiências dos participantes, permite visibilizar saberes historicamente marginalizados e construir novos conhecimentos a partir de suas perspectivas. As narrativas são formas de produção de sentido que acompanham a humanidade desde os primórdios da linguagem cuja subjetividade é expressão simbólica das experiências e condição indispensável para a construção do conhecimento social.

Partindo de uma perspectiva que valorize a subjetividade e as experiências individuais que são também fruto de um processo coletivo, a presente pesquisa em andamento se refere às histórias narradas por 13 formadores e formadoras da UPN e da FAINDI/UNEMAT. Conforme apontam Clandinin e Connelly (1995, p. 35), essas histórias "[...] funcionam como argumentos nos quais aprendemos algo essencialmente humano compreendendo uma vida concreta ou uma comunidade particular tal como estão vivas".

Além dos aspectos individuais e subjetivos, as narrativas dos formadores, portanto, não se limitam a expressões individuais, mas também revelam as complexas relações entre as pessoas situadas em um determinado contexto social, cultural e histórico. Clandinin (2013) afirma que "[...] também é uma exploração das narrativas sociais, familiares, linguísticas e institucionais dentro das quais as experiências individuais foram, e são, constituídas, moldadas, expressas e promulgadas" (Clandinin, 2013, p. 18).

Considera-se com esse processo a existência de uma ética relacional intrínseca à pesquisa narrativa e essa perspectiva se alinha com a concepção sobre a profissão docente, que a define como uma prática predominantemente caracterizada pela interação humana em que a docência "[...] se constitui na relação com o outro, aprende-se com o outro e constrói-se com o outro" (Monteiro, 2017, p. 15).

Os diálogos foram construídos a partir de entrevistas narrativas, nas quais os participantes compartilharam suas experiências e perspectivas. Além disso, foram analisadas fotografias enquanto narrativas, produções acadêmicas (artigos, teses e dissertações) dos participantes e o caderno de campo da primeira autora que revelaram a diversidade de suas práticas e projetos desenvolvidos por esses profissionais.

Foram entrevistados⁷ 14 profissionais da Educação Superior, sendo 9 da FAINDI/UNEMAT, estado de Mato Grosso, no Brasil e 5 da UPN, da Cidade do México no México. Essas entrevistas ocorreram de diferentes maneiras devido as condições logísticas, de agendas e saúde dos envolvidos. Optou-se pela entrevista gravada via *Google Meet* ou *Zoom* e também por entrevistas presenciais.

Participaram desta investigação 5 professores do sexo masculino e 8 professoras do sexo feminino que possuíam entre 49 e 72 anos de idade, com tempo de trabalho que variavam de 15 a 44 anos na Educação Superior em licenciaturas interculturais e indígenas. Essas informações demonstram um quadro docente com extensa experiência nestas modalidades formativas. Os nomes dos participantes foram substituídos neste texto pelas iniciais para resguardar suas identidades.

Para as entrevistas presenciais a primeira autora que vive no município de Juara, bioma amazônico, localizado na região noroeste do estado de Mato Grosso, distante há 700 km da capital Cuiabá onde é sediado o Programa de Pós-graduação onde está vinculada, realizou deslocamentos dentro e fora do estado acompanhando alguns “movimentos docentes” – que são as diferentes práticas e ações cotidianas vividas por formadores e formadoras em eventos, mobilizações, reuniões, aulas, bancas – utilizando de caderno de campo, registro de imagens, vídeos e gravações. Esses materiais compõem os “textos de campo” os quais foram transcritos e constituem o conjunto de narrativas docentes tornando-se em “textos de pesquisa”, termos utilizados na pesquisa narrativa.

Também houve o deslocamento para fora do país possibilitado pelo Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) fomentado pela CAPES no período que compreende setembro de 2023 a fevereiro de 2024. A experiência de estágio no exterior foi integrada à pesquisa com a participação de docentes formadores e formadoras da UPN.

⁷ Esta pesquisa foi aprovada em agosto de 2022 pelo Comitê de Ética Humanidades da UFMT com número: 5.595.890 subsidiado pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS. Destaco que nem todas as entrevistas aparecerão no texto, cujo espaço é relativamente curto.

3 A FAINDI/UNEMAT E A LEI/UPN: HISTÓRIAS E FIOS QUE SE ENTRELAÇAM

A UNEMAT e a UPN possuem histórias parecidas desde o surgimento. Ambas as instituições de Educação Superior nascem num contexto de demandas formativas para profissionalização da docência em um cenário desafiador, a UPN em 1978 e a UNEMAT em 1982, quando ainda eram escassas as políticas públicas para a formação, especialmente, no interior do Brasil e do México.

A FAINDI inicia sua jornada enquanto 3º grau indígena, antes mesmo da lei de cotas, protagoniza e inaugura a modalidade específica e diferenciada no Brasil assegurada na Constituição Federal de 1988, e depois, fundamentando-se no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998), bem como, em debates coletivos ocorridos em conferências, assembleias e reuniões organizadas pelos povos indígenas e instituições públicas. Anos mais tarde, a partir de 2008 cria-se a Faculdade Indígena e Intercultural que passa por uma reconfiguração política, administrativa e pedagógica.

A sede está localizada no campus de Barra do Bugres, estado de Mato Grosso, que contou com a cedência da prefeitura municipal para o uso do antigo prédio da Escola Agrícola, a qual está afastada há uns 10 km do campus René Barbours para realizar o alojamento, espaço de refeições e as aulas, nomeado de campus indígena destinado ao atendimento de cerca de 43 povos existentes no estado, falantes de mais de 30 línguas maternas.

Na imagem abaixo, está o então campus indígena que passou por reformas e atualmente sedia as ações e práticas formativas ofertadas pelas FAINDI com cursos de Licenciatura Intercultural dividido nas áreas de Ciências Sociais, Ciências da Matemática e da Natureza, Linguagens, Licenciatura em Pedagogia Intercultural, Enfermagem Intercultural, e ainda turmas fora de sede sendo ofertadas em Luciara-MT, o curso de Matemática Intercultural, e em Canarana-MT, o curso de Licenciatura em Pedagogia Xavante.

Figura 1 – Sede da FAINDI em Barra do Bugres-MT



Fonte: acervo de pesquisa (2023).

O primeiro curso ofertado foi a Licenciatura Intercultural Indígena, organizada por áreas do conhecimento que ocorre em 2001, para apenas em 2012 ofertar a primeira turma de Licenciatura em Pedagogia Indígena, que neste ano está em sua terceira oferta formativa.

A FAINDI se organiza em tempos diferentes para o atendimento diferenciado dos povos indígenas de Mato Grosso. Um desses tempos é o tempo universidade que ocorre no período de férias docentes das escolas de educação básica em que todo corpo acadêmico se desloca de suas aldeias e moram na universidade por aproximadamente 30 dias. E outro tempo é chamado de tempo aldeia, que são as etapas intermediárias em que o corpo docente é que se desloca em direção às comunidades indígenas organizadas por polos.

Segundo as formadoras Ferreira e Cruz (2023, p. 85)

[...] trata-se de uma formação estendida e continuada, em que se compartilham saberes em proposições didático-pedagógicas que se entrelaçam a dois

mundos, produzindo uma interculturalidade crítica e processos educativos que se quer decoloniais.

Um dos pontos apresentados pelos participantes se refere à construção da autonomia pelos professores e professoras indígenas que se formam nas universidades públicas quanto a produção de materiais didáticos específicos que, segundo a formadora M.C.C., há uma política de valorização linguística da FAINDI/ UNEMAT considerando a situação sociolinguística dos povos de Mato Grosso em que grande parte, são falantes de uma língua materna. A ausência de materiais específicos para esse fim, tem impactado os processos de alfabetização bilíngue. Assim narra a formadora “[...] *nas escolas indígenas, o desafio é ainda maior, pois há falta de profissionais formados na área, falta de materiais didáticos específicos para a alfabetização* (Entrevista, M.C.C., em 2023).

Ainda reconhece que essa política linguística tem sido fortalecida com a aprovação do primeiro “Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural – PPGEICII” específico para povos indígenas do Brasil reconhecendo que “[...] *é a formação continuada em serviço que oportuniza o protagonismo indígena, a melhoria da qualidade de ensino das escolas indígenas, na produção autoral de materiais específicos para cada escola*” (Entrevista, M.C.C., em 2023).

Ferreira, Zoia e Almeida (2024) atuaram por alguns anos diretamente em um programa que prioriza a produção de materiais didáticos específicos para povos indígenas coordenado pelo Governo Federal em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso e a UNEMAT, o “Programa Ação Saberes Indígenas nas Escolas”. Assim, reconhecem que esses materiais são “[...] *construídos sob pesquisa e constantes reflexões e elaborados pelos/para os professores/as indígenas pode ser um material a circular em contextos não indígenas*” (Ferreira, Zoia e Almeida, 2024, p. 8).

A UPN, também tem um trabalho muito significativo com as línguas originárias ao ofertar o curso de Licenciatura em Educação Indígena desde 1982 inaugura um movimento de profissionalização da docência naquele contexto para e com povos indígenas que atuavam nas escolas de suas aldeias, tratou-se de uma oferta de formação em serviço para professores falantes de ao menos uma língua indígena, critério utilizado naquele contexto histórico e que foi sendo modificado de acordo com a necessidade dos estudantes.

Observa-se duas formas de oferta na UPN para o atendimento aos povos indígenas “[...] *la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en 1982, y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI), en 1990, ambos programas vigentes a la fecha, aunque con variaciones en sus propuestas formativas*” (Czarny; Navia; Velasco, 2024, p. 79). As políticas afirmativas no contexto mexicano para a inclusão e permanência de povos indígenas nas universidades ocorrem a partir de 2002 com a atuação da *Asociación Nacional de Universidades e instituciones de educación superior* (ANUIES) e a Fundação Ford com a implantação de bolsas.

Ao não ofertar mais recursos devido o avanço de políticas neoliberais com cortes nos orçamentos das universidades públicas, a UPN cria o Programa de Apoio acadêmico a Estudantes Indígenas para o atendimento e orientações dos estudantes vinculados à LEI conforme registro de imagem realizada durante o estágio do Doutorado Sanduíche na UPN entre 2023 e 2024.

Figura 2 – Espaço dedicado aos povos indígenas na UPN



Fonte: acervo de pesquisa (2023).

O perfil de ingresso se alterou com o tempo, considerando que a localização deste campus na Cidade do México, uma das maiores cidades em população

do mundo, também tem alterado os processos de reconhecimento enquanto população indígena, assim como, os processos de miscigenação que dificulta o auto reconhecimento e consequentemente, uma não identificação com o curso ofertado. Isso fez com que a universidade e o curso que era específico alterasse também seu plano curricular se tornando mais aberto e flexível, possibilitando a formação de gestores, professores, produtores culturais, profissionais para atuação em museus, na produção de materiais didáticos bilíngues, entre outros, não sendo destinado exclusivamente aos povos indígenas e a formação de docentes.

4 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E INTERCULTURAL: RESSIGNIFICANDO AS BAQUARAS

A educação intercultural no contexto das universidades desempenha importante papel, pois antes a intencionalidade pedagógica aparecia como uma forma de perpetuar a colonização através de currículos centrados em pensadores/as europeus e estadunidenses. A partir do “giro decolonial”⁸ há um levante mobilizado por diferentes pensadores/as de países africanos, indianos e do Sul Global que se posicionam em favor de epistemes próprias.

Ferreira e Cruz (2023, p. 87) salientam que

Nas expressões pedagógicas, a interculturalidade insere-se na construção de uma prática outra que desalinha a epistemologia eurocentrada. Os estudos têm demonstrado que a interculturalidade é ferramenta política nos movimentos indígenas equatorianos e em toda a América Latina.

Esse movimento intercultural é fruto principalmente do movimento indígena equatoriano como salientam as autoras supracitadas, estende-se para uma dimensão mais ampla territorial e geopolítica tomando esses processos interculturais como centrais na construção de políticas e espaços plurais dentro de dinâmicas sociais e de pedagogias próprias que ensinam outros modos de viver.

A importância das instituições e programas de ensino superior para, com e pelos povos indígenas e afrodescendentes na América Latina cresceu desde a última década do século XX. Isso se tornou particularmente notável após a série significativa de reformas constitucionais que ocorreram na região desde então. Isso se deve ao fato de que muitas delas incluíram o reconhecimento de certos direitos educacionais

⁸ Ballestrin (2013).

e culturais para os povos indígenas e, em alguns casos, também para as populações afrodescendentes (Mato, 2020, p. 165-166).

Tornar-se formador/a neste contexto, é reconhecer estar em um processo contínuo de resignificação. Professores/as da Educação Superior, com suas vivências únicas, trazem em seu corpo marcas das histórias e aprendizagens. Essa corporeidade, segundo Grando (2022, p. 75), é o núcleo de todos os processos educacionais, influenciando a forma como interagimos com o mundo e como somos impactados por ele.

O corpo aqui não é apartado do intelecto e dos fenômenos cognitivo-afetivos das diferentes dimensões que nos constituem como pessoa. Compreendemos que a formadora e o formador são profissionais do ensino (Marcelo, 2009) constituídos no interior da sociedade capitalista, partindo do pressuposto que

[...] um dos principais projetos do capitalismo foi a *transformação do nosso corpo em máquina de trabalho* [...] meio da criação de formas diferenciadas de trabalho e coerção, tem sido fator que, mais do que qualquer outro, moldou nosso corpo na sociedade capitalista (Federic, 2023, p. 21).

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) enquanto processo formativo rompe com a ideia justa posta entre formação inicial e continuada como defende Marcelo (2009) e Freire (1996). Trata-se de um fenômeno contínuo e complexo influenciado pela cultura local e institucional composto por histórias individuais e coletivas expressas em diferentes dimensões da profissão, considerando que “[...] a identidade docente, no caso da educação superior, constrói-se principalmente na cultura institucional que inclui o campo científico onde o docente está inserido e, principalmente, pelos pares e pelos rituais acadêmicos consagrados e instituídos” (Cunha; Zabchet, 2010, p. 195).

A educação é uma forma de experiência no mundo e, portanto, o processo de DPD compõem o repertório de reflexões apresentadas neste texto. Assim, entende-se que “[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009, p. 9).

Enquanto parte constituinte desse processo formativo os/as participantes narraram desde suas experiências anteriores a partir das histórias de vida, escolarização, profissionalização e como se tornaram docentes nas instituições de

Educação Superior indígena e intercultural. O enfoque será nesta etapa de suas vidas que se referem ao contexto mais recente onde atuavam até o momento das entrevistas e da pesquisa em si, na FAINDI (entrevistas realizadas em 2022 e 2023) e na LEI (entrevistas realizadas em 2023 e 2024).

A aprendizagem da docência enquanto um dos fenômenos presentes no DPD ocorre a partir das diferentes experiências ao longo da formação dos/as profissionais envolvidos/as. Há que se ressaltar que os/as docentes possuem também diferentes orientações conceituais que sustentam suas ações. Esse fenômeno é evidenciado na fala da professora M.C. quando se refere ao período pandêmico que os afastou das aulas presenciais, distanciando-se dos estudantes que quase não tinham condições de acesso à internet, ao computador ou o celular. Assim ela relata a necessidade de reinvenção pedagógica: “[...] *para amenizar o prejuízo pedagógico, tivemos que nos reinventar, criar novas estratégias de ensino para atender cada acadêmico e acadêmica dos cursos* (Entrevista, M.C.C, em 2023).

O reconhecimento da provisoriidade da aprendizagem docente potencializa a abertura para novos saberes considerando as mudanças sociais contínuas. Ressalta-se a afirmativa de que “[...] os professores estão em constante processo de aprendizagens profissionais e a docência se configura como uma profissão que vai se constituindo cotidianamente em espaços e contextos múltiplos, em experiências reflexivas” (Mariani, 2017, p. 186).

Quando a UNEMAT inicia a oferta de formação em nível superior para professores indígenas através do 3º Grau Indígena realiza-se um processo interessante de formação e acolhimento dos docentes que foram trabalhar nos cursos. Havia uma proposta de “professor auxiliar ou monitor”. A princípio, levou docentes de outras regiões do país formados em áreas como antropologia, linguística, entre outras mais específicas e convidou professores de Mato Grosso para acompanhar esses docentes com mais experiências e qualificações como uma espécie de mentoria. Isso foi mencionado por diversos docentes que passaram por esse processo ao iniciarem suas jornadas profissionais com as Licenciaturas Interculturais

A formadora W.A. ao narrar sobre sua inserção na formação de professores indígenas diz que ocorre a convite de outro professor com quem ela conviveu na UNEMAT, campus de Cáceres quando era acadêmica de Biologia.

[...] Ele que me convida, porque como ele era professor daquele curso, e ele ia trabalhar no antigo 3º grau indígena, ia trabalhar a área de Ciências da Natureza e Matemática, então ele me convida para poder acompanhá-lo para ser naquela época acho que era monitora, mas para participar disso eu preciso participar de formações que era junto com o pessoal da UNICAMP, da USP, enfim, dos professores que vinham e que junto ajudavam a construir todo esse processo do que se constituía naquele período o 3º Grau Indígena (W.A.A.F, em 2023).

Seu retorno ao 3º Grau Indígena, ocorre como docente formadora da primeira turma de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em 2012, trabalhando de forma coletiva com mais três formadores/as. Essa é uma característica da organização curricular das licenciaturas interculturais da UNEMAT em que as atividades docentes são sempre de forma coletiva com a presença de no mínimo dois/duas formadores/as e no mínimo um/a docente auxiliar que tenha qualificações e experiências com povos indígenas, preferencialmente, que seja pertencente a um povo indígena.

Com a professora D.R.F. embora tivesse suas experiências com a formação de professores indígenas no âmbito da rede municipal de educação de Rondonópolis enquanto coordenadora e depois no Projeto Tucum⁹ como monitora, somente em 2013 é convidada através da Professora que coordenava o curso para ministrar aulas no campo da alfabetização no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural. Esse processo, relembra, foi complexo e a fez elaborar inúmeras indagações sobre como deveria trabalhar. O cuidado, respeito e diálogo sempre pautou sua prática como forma de escuta atenta aliada a muitos momentos de estudos para compreender como poderia contribuir na formação de tantas pessoas com conhecimentos e práticas culturais tão diversas.

E eu entrei assim, como aquela professora que tinha experiência com os anos iniciais na comunidade indígena. E eu aceitei e fiquei depois, e falei: ‘Meu Deus o que eu fiz da minha vida? Eu aceitei trabalhar lá com os indígenas, eu não vou dar conta, como que eu vou fazer?’ Porque pensa, quase todo mundo que estava dando aulas eram doutores ali na FAINDI na época na UNEMAT, que antes não era FAINDI ainda né, e eu falava “o que eu vou fazer?”. Pensa aquele medo todo que eu tive, mas aí eu aceitei, é um desafio. E ao mesmo tempo que eu ficava com esse temor mesmo.

⁹ O projeto Tucum foi uma proposta de formação de professores em serviço em nível de mestrado intercultural ofertado nos anos de 1990 no estado de Mato Grosso para formar docentes que atuavam nas escolas indígenas e não tinham formação em nível superior.

[...] ‘ – Quem são os indígenas?’ Eram ‘n’ etnias, Senhor! Comecei a estudar um pouco sobre, um pouco de cada um, aí eu comecei a desesperar porque era tanta coisa diferente um do outro, eu falei eu não quero [...] Com os Bororos eu já sabia como era essa questão da repetição. Repetir várias vezes a mesma coisa que é um povo que escuta, eles precisam ouvir várias vezes, principalmente os conceitos e eu comecei a trabalhar nisso para levar muita coisa prática, estudar, comecei a buscar artigos, não encontrava. Nessa época em 2013 eu ficava procurando, achei muito mais no estado de Rondônia do que aqui em Mato Grosso. Eu comecei a ler muito para fazer as minhas aulas, porque o que eu tinha de material, era material para não indígena. E foram esses que eu levei, porque infelizmente eu não encontrava material destinado específico para a Pedagogia indígena. Eu fui fazendo, fiz meu trabalho, estudei, fiz o planejamento, fiz vários planejamentos, mandava para a Nina na época a coordenadora, e falava para ela: ‘ – Me ajuda!’, ela falava: ‘ – Está ótimo, é isso mesmo, vai dar tudo certo’. Ela me dando sempre força, ‘ – Você vai dar conta, você vai ver, vai ser bom’. Fui meio receosa, mas quando você entra na turma aquela sala cheia, a Pedagogia foi a maior turma mesmo, muito cheia e fui mesmo com receio. E os indígenas me receberam tão bem, me deixaram tão a vontade que eu achava que já era professora deles há muito tempo. Quando eu vi eu já estava com todo o material já, a metade do planejamento e já estava dando conta de tudo aquilo que eu tinha pensado... (Entrevista D.R.F, em 2023).

A aprendizagem da docência neste contexto, ocorreu a princípio, pela observação e com formações com outros docentes mais experientes de outras instituições, mas que não tinham ainda essa experiência da formação específica para povos indígenas. O contexto das Licenciaturas Interculturais foi considerado enquanto um lugar do desenvolvimento profissional, pois “[...] a literatura educacional tem apontado para a importância de se considerar o processo de aprendizagem profissional da docência em contextos específicos de desenvolvimento” (Lastória; Mizukami, 2002, p. 192).

A formadora mexicana V.A. narra que no curso da Licenciatura em Educação Indígena da UPN não se exigia nada específico para ser formadora e não havia um perfil esperado para tal função. Quando ela inicia a docência nesta universidade e no referido curso é inserida com a sua formação em Pedagogia. Segundo a formadora, seu trabalho ocorria em uma espécie de “tronco comum” que servia para trabalhar nas diferentes licenciaturas ofertadas pela UPN. Mas ela informa que sentiu necessidade de se qualificar considerando o contexto eminente com o Movimento Zapatista em ascensão, bem como, as mudanças estruturais na educação.

[...] A verdade é que acredito que a pós-graduação que concluí em Ciências Antropológicas me ajudou a ampliar meus horizontes para entender o que estava acontecendo com os povos indígenas a partir da década de 1990. Além disso, não é um fenômeno exclusivo do México; em geral, acredito que o movimento indígena se moveu (pelo mundo). Ele tem suas etapas, assim como os movimentos de professores. Então, pelo menos no México, a partir de 1994, com o levante zapatista, um panorama diferente se abriu, inclusive com os projetos zapatistas [...]. Percebi que me faltava muita informação justamente para entender muitas das coisas que estavam acontecendo em 1994-95. O movimento zapatista já estava lá, e outras coisas já estavam em cena no debate sobre direitos indígenas, direitos dos povos, diferentes formas de educação ou diferentes propostas de educação (V.A., entrevista em 2023).

Ao estar atenta aos movimentos que ocorriam fora da universidade foi imprescindível continuar seus estudos em nível de pós-graduação considerando também a mudança no perfil dos estudantes, que em sua maioria, não se reconheciam como indígenas por morarem na Cidade do México, nos centros urbanos. Esse movimento formativo a levou a cursar mestrado e doutorado na área de Antropologia, que segundo a docente, favoreceu o conhecimento sobre os diferentes povos e seus saberes.

A formadora M.J., teve experiências iniciais em 1991, quando entra na UPN eclode-se o Movimento Zapatista no México, havendo demandas no campo de uma educação específica, já que não havia este atendimento diferenciado. A formação em nível superior era uma das pautas do movimento e surge dentro da universidade como proposição colaborativa para as comunidades indígenas dos diferentes lugares do país.

[...] Depois, eu vim para essa Universidade para fazer o Bacharelado em Educação Indígena, e quando eu estava nesse curso, veio todo o movimento zapatista, nós, como instituição superior, fomos solicitados a fazer uma proposta educacional para a população indígena, porque não havia uma proposta de educação formal, não compensatória, para os povos indígenas naquela época, e então o Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional, o CONAFE, nos organizou como uma equipe com profissionais da educação de várias universidades e fizemos a primeira proposta de educação indígena para a população indígena em situações rurais e semiurbanas. (M.J., entrevista em 2023).

Entre as diferentes experiências vividas pelos formadores e formadoras também há diferentes dilemas que compõem o repertório de saberes constituídos

nesses movimentos. Segundo N.R, formador da UPN, em obra organizada pelo professor em 2014 o mesmo afirmou que ao pensar o papel do docente formador não indígena dentro de um programa educacional para formar pessoas indígenas seria um dilema latente que “[...] *mostra a complexa relação intercultural, marcada pela tensão constante entre o indígena e o não indígena [...]*” (Rebolledo, 2014, p. 10).

Outro apontamento feito pelo mesmo formador em entrevista narrativa se deve aos processos racistas vividos pelos estudantes indígenas dentro da UPN, que ao iniciaram os estudos na sede da universidade, eram mal vistos. O docente logo percebeu que essas práticas preconceituosas de cunho racial eram feitas por profissionais da universidade que tentavam, de algum modo, encerrar as atividades da oferta da LEI.

[...] Em 87 e 88, sofremos uma forte rejeição ao programa aqui na Universidade. Eles diziam que os indígenas deveriam estar em suas comunidades indígenas, não aqui na cidade. Porque eles diziam que os indígenas perdiam suas identidades estando aqui na cidade, eles eram desenraizados. E estando aqui, eles perdiam sua identidade cultural, a prática de suas línguas, tudo isso, e, portanto, este programa não deveria estar aqui. Houve rejeição. Em outras palavras, eles não nos aceitaram. (N.R., entrevista, 2023).

O racismo é uma violência proferida por pessoas e instituições que através de seus profissionais que tentou negar a presença e a participação dos estudantes indígenas na universidade. Para Munanga (2003)¹⁰ o racismo se manifesta de diferentes maneiras, mas uma das primeiras formas ocorre com a classificação racial a partir de um conceito biológico atrelando as características físicas à intelectualidade ou a falta dela.

Almeida (2019, p. 45), fundamentando-se em Munanga afirma que “[...] o racismo é, no fim das contas, um sistema de racionalidade [...]” porque ao pressupor que os povos originários “perderiam sua cultura” estando no interior da UPN, partiu-se de uma ação não dialogada com os/as aqueles estudantes, ou seja, manifestou-se uma concepção equivocada e preconceituosa de que

¹⁰ *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.* Palestra proferida por K. Munanga no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2306942&forceview=1>. Acesso em: set. 2024.

talvez pudessem perder seus traços culturais. Almeida (2019) ainda afirma que o racismo estrutural emerge como uma categoria analítica manifesta pelas instituições através de dispositivos de poder que excluem pessoas pelas características físicas, ideológicas, culturais, etc.

As universidades que ainda persistem em práticas colonialistas através da violência estabelecendo hierarquias étnica, reforça o que Krenak (2020, p. 11) alertou sobre “[...] a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível”.

O professor formador N.R. da UPN narra, que apesar desse “*rechazo*” houve resitência estudantil, já que se auto organizam para manter o programa de formação ofertado pela LEI através de processos de ajuda mútua para que parassem de reprovar, já que vinham de uma formação fragilizada em escolas das comunidades e geralmente reprovavam nas disciplinas de epistemologia, de matemática.

Observa-se que ao colocar-se ao lado dos/as estudantes como um apoiador, o docente participa e interage de forma crítica se posicionando durante o percurso. Isso também o leva a construir uma docência sensível e flexível, já que para alguns docentes o mais interessante é cumprir com o currículo oficial do curso.

Para além desses elementos, os formadores e as formadoras apresentam nuances da vida na academia que são complexas porque a educação é composta por diferentes concepções de mundo, de saber, de vida. Os saberes são diversos, desde a flexibilidade em momentos delicados, a percepção do inacabamento, da história institucional, de ouvir e conhecer as demandas, da importância das políticas públicas para o atendimento aos direitos constitucionais, educacionais, territoriais de cada povo.

Os saberes desenvolvidos pelos docentes nos possibilitam refletir sobre modos sensíveis de pensar e (re) elaborar a docência em contextos indígenas e não indígenas, pois a pluralidade está presente em todos os lugares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As universidades que ofertam cursos de Licenciaturas indígenas e interculturais analisadas, neste texto, revelam um cenário permeado pelos desafios e oportunidades. A docência configura-se como um processo dinâmico e contínuo, marcado pela necessidade de constante reflexão. A diversidade cultural presente nas salas de aula exige dos docentes uma postura aberta ao diálogo, à escuta ativa e à valorização dos saberes tradicionais.

As experiências compartilhadas pelos professores e professoras envolvidas nesse processo evidenciam a importância do Desenvolvimento Profissional Docente que contemple as especificidades da educação intercultural. Há uma necessidade de pensar os currículos, metodologias e materiais didáticos às realidades dos estudantes indígenas demonstra a relevância de uma pedagogia que valorize a diversidade cultural e linguística.

Além disso, a formação de professores indígenas se insere em um contexto mais amplo de luta por direitos e reconhecimento étnico-cultural. A experiência de lidar com o racismo institucional e a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na universidade destacam a importância de uma educação que promova a justiça social e a equidade.

A construção de uma educação intercultural exige a colaboração entre diferentes atores, como professores, estudantes, comunidades indígenas e instituições de ensino. Os saberes e as experiências acumulados ao longo desse processo podem servir como pontos de referência para serem analisados por outros docentes e instituições que buscam oferecer uma formação justa e humana para os povos indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade que valorize todas as formas de saberes interculturalizando modos de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALZANDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2000.

AZINARI, A. P. S.; ONAEZOKENAZOKAEROSE, N. Narrativas (auto)biográficas *Haloti-Paresi*:

desafios, conquistas e protagonismo das mulheres indígenas. *Revista de Comunicação Científica*, Juara, v. 1, n. 12, p. 90-107, 2023.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Tradução: Grupo GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL, UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CLANDININ, D. J. *Engaging in narrative inquiry*. (Developing qualitative inquiry). [volume 9]. Nova York: Routledge, 2013.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

CUSICANQUI, S. R. *Sociología de la imagen: ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

CZARNY, G. NAVIA, C. VELASCO, S. *Investigación y intervención sobre racismo en la Universidad Pedagógica Nacional, México*. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 24, n. 52, p. 75-103, jan./abr. 2024.

DEMÉTRIO, F. BENSUSAN, H. N. O conhecimento dos outros: a defesa dos direitos humanos epistêmicos. *Revista do Ceam*, Brasília, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

FEDERIC, S. *Além da pele: repensar, refazer e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Elefante, 2023.

FERREIRA, W. A. A.; CRUZ, M. C. Etapa Intermediária com os Yudja do Baixo Xingu no Coração da Amazônia. *Nova Revista Amazônica*, Bragança, v. 11, n. 1, jul. 2023.

FERREIRA, W. A. A.; ZOIA, A.; ALMEIDA, E. R. Produção de materiais pedagógicos (didáticos) em escolas indígenas: uma parceria entre universidades e aldeias. *Revista da FAED*, Cáceres, v. 40, e402404, jan./dez. 2024

FERREIRA, W. A. A.; ZONIZOKEMAIRÔ, N. Educação Específica e Diferenciada: complexos culturais da língua materna Haliti-Paresi. *Revista Observatório*, Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2021v7n1a4pt>

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GRANDO, B. S. No corpo se vive a interculturalidade da educação indígena. In: MUNDURUKU, D.; TAUKANE, D. Y.; NUNES, I. R.; NEGRO, M. (Org.). *Jenipapos: diálogos sobre o viver*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2022.

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

LASTÓRIA, A. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Construção de matéria instrucional como ferramenta para aprendizagens docentes. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2002. p. 187-207.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de ciências da educação*, [S. l.]. n. 8, jan./abr, 2009.

MARIANI, F. Aprendizagens da docência na formação inicial: os sentidos sobre o ser professor a partir da ideia do bom professor. In: MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

MATO, D. Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en américa latina, tendencias, tensiones y desafíos: propuestas para continuar avanzando. In: CUNHA, M. I. da. Ribeiro, G. M. (Org.). *Práticas pedagógicas na educação superior: desafios dos contextos emergentes*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2020.

MONTEIRO, F. M. A. De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais. In: MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

REBOLLEDO, N. La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. In: REBOLLEDO, N. (Org.). *La formación de profesionales de la educación*

indígena: memorias, crónicas y voces de los formadores. Ciudad de México: UPN, 2014. p. 25-64.

SANTOS, M. O retorno do Território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (Org). *Território, Globalização e Fragmentação*. 4. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, 2019.

Sobre os autores:

Amanda Pereira da Silva Azinari: Doutoranda vinculada ao Programa de pós graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Licenciada em Pedagogia. É professora da rede estadual de educação na E.E. Comendador José Pedro Dias. Bolsista CAPES. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da UNEMAT/FAINDI. Foi bolsista pelo Programa Doutorado Sanduíche no Exterior pela CAPES na UPN – Universidad Pedagógica Nacional da Cidade do México. **E-mail:** amanda.azinari@unemat.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

Filomena Maria de Arruda Monteiro: Professora Titular, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc) – CNPq. **E-mail:** filarrudamonteiro@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>

José Antonio Serrano Castañeda: Doutorado na Universidade de Barcelona. Professor em tempo integral da Universidade Pedagógica Nacional do México desde 1979. Professor convidado da Universidade do Estado da Bahia, Brasil. **E-mail:** jserrano@g.upn.mx, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7272-7001>

Recebido em: 25/09/2024

Aprovado para publicação em: 09/01/2026

