

# **Docência Universitária no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso: reflexões insurgentes**

*University Teaching in Intercultural Pedagogy degree for indigenous teacher training at the State University of Mato Grosso: insurgent reflections*

Amanda Pereira da Silva Azinari<sup>1</sup>

Filomena Maria de Arruda Monteiro<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i49.840>

**Resumo:** Apresentamos reflexões parciais do Projeto de Tese de Doutorado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação na região Centro-Oeste do país, na linha de pesquisa Organização escolar, formação e práticas pedagógicas. O texto compõe sentidos construídos a partir das experiências formativas e de trabalho da primeira autora com a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (FAINDI/UNEMAT), como também de reflexões emergidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc). O texto organiza-se em três momentos: inicialmente, abordamos a pesquisa bibliográfica sobre a docência universitária e o desenvolvimento profissional docente no contexto intercultural; na sequência, apresentamos o debate sobre o magistério e a criação do 3º grau indígena e da FAINDI/UNEMAT; por último, apresentamos os relatos de experiências de docência com o curso de Pedagogia Intercultural, ancorados em uma escrita-narrativa autobiográfica, aproximando-se da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015).

**Palavras-chave:** Formadores de professores indígenas; pesquisa narrativa; desenvolvimento profissional docente.

**Abstract:** We present partial reflections of the Doctoral Thesis project in Education linked to the Postgraduate Program in the central west region of the country, in the line of research School organization, training and pedagogical practices. It composes meanings constructed from the formative and work experiences of the first author with the Intercultural Indigenous Faculty, as well as reflections emerging from the Group of Studies and Research in Policy

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

and Teacher Training (GEPForDoc). The text is organized in three moments: we approach the bibliographic research on university teaching and the professional development of teachers in the intercultural context, then the debate on teaching, the creation of the indigenous 3rd degree and FAINDI/ UNEMAT and finally we present the reports of teaching experiences with the Intercultural Pedagogy course anchored in an autobiographical narrative-writing approaching Clandinin and Connelly's Narrative Research (2015).

**Keywords:** Indigenous teacher trainers; narrative research; professional teacher development.

## 1 INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado" (UNEMAT) tem em sua história o protagonismo ao ofertar modalidades diferenciadas como possibilidade de democratização do Ensino Superior. Emergida no interior do estado, no município de Cáceres, a UNEMAT tem sua criação nos anos de 1970. Na década de 1990, iniciam-se as negociações e organizações para a construção de cursos para formar professores indígenas em nível de magistério com o Projeto Tucum e, em seguida, o 3º grau indígena .

Mais recentemente, o 3º grau indígena passou a ser denominado de Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) e está sediada no campus da UNEMAT de Barra do Bugres/MT. Desse percurso, destacamos o movimento indígena como grande agente mobilizador de governos e instituições para garantir o acesso e a permanência dos estudantes indígenas de diversos lugares do país e do estado do Mato Grosso nos cursos de Ensino Superior específicos e diferenciados para o fortalecimento das escolas indígenas, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

A instituição tem mais 43 anos de história, e a oferta da formação superior específica para professores indígenas tem mais de 20 anos de existência, sendo a primeira universidade da América Latina a ofertar a modalidade de Ensino Superior diferenciado. Os autores Silva, Ferreira e Ferreira (2017) compreendem que a formação de professores indígenas em nível superior é fruto da organização e articulação dos povos indígenas. Embora essa tenha sido uma conquista histórica dos povos e movimentos indígenas, devido à ausência de uma política permanente de formação, há inúmeros desafios para garantir o acesso ao Ensino Superior específico e diferenciado para atender à educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, com processos próprios de aprendizagem.

Por meio da escrita-narrativa, utilizaremos a primeira pessoa (“eu”) para evidenciar algumas experiências no Ensino Superior indígena vivenciadas pela primeira autora, enquanto professora formadora<sup>2</sup>, considerando que “pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 54). Isso não desconsidera as vivências e a parceria com a segunda autora, orientadora deste trabalho, a qual tem desenvolvido pesquisas no campo da docência e seus desdobramentos no âmbito da Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado a respeito do desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior. Portanto, o

[...] ‘eu’, fenômeno da investigação, relata a experiência em primeira pessoa, mas o texto é construído de forma colaborativa e possui a assinatura e a voz dos autores que, como se percebe, estão intrínsecos no processo de reflexão e escrita. (PERES; MONTEIRO; GONZÁLES-MONTEAGUDO, 2021, p. 978).

A experiência enquanto conceito balizador da pesquisa narrativa está fundamentada nos estudos de Dewey (1976). Entendê-la como fonte de pesquisa considera nesse debate as subjetividades, as histórias e memórias que aconteceram em um contexto social, situadas temporalmente e em um dado lugar. Essas dimensões compõem a tridimensionalidade da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Ao articular a pesquisa narrativa com os pressupostos dos estudos decoloniais (WALSH, 2019; QUIJANO, 2002; SANTOS, 2010; GRASFOGUEL, 2013; 2016), decorremos do princípio de que narrar é um processo de enfrentamento à educação colonialista, etnocêntrica e capitalista por também visibilizar falas, histórias e saberes historicamente subalternizados. Dessa forma, a pesquisa narrativa contrapõe-se ao epistemicídio<sup>3</sup> e, especialmente, evidencia um campo de estudos ainda em emergência, como o desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior específico, diferenciado e intercultural.

---

<sup>2</sup> Respaldamo-nos em Mizukami (2005, p. 3) ao compreender “como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes [...]”.

<sup>3</sup> Para melhor compreensão sobre o conceito de epistemicídio, ver Santos (2010) e Grasfoguel (2013).

## **2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO INTERCULTURAL**

Tornar-se docente do Ensino Superior é fazer parte de um grupo com múltiplas possibilidades de ser e estar na profissão. Trata-se de uma profissão permeada por conflitos, tensões, avanços e desafios, a qual tenta responder, em cada contexto histórico, aos anseios emergidos na esfera econômica, social e cultural. Em outras palavras, a universidade é um espaço em disputa (SANTOS, 2010).

A formação de professores tem sido debatida ao longo dos anos por diversos estudiosos e estudiosas, tomando-se como exemplo o estudo de Diniz-Pereira (2020). Em um país com a dimensão territorial que tem o Brasil, o seu histórico de invasão europeia e escravização das populações negras e indígenas, bem como os inúmeros desafios políticos e econômicos para a universalização do acesso à escola e à universidade, refletir sobre a formação de professores é refletir sobre as especificidades de cada lugar, tempo e contexto em que essas instituições estão estruturadas.

Zeichner (2008) compreende que a formação de professores precisa alcançar a dimensão social e política, em que a reflexão se articula à investigação da ação docente.

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993 apud ZEICHNER, 2008, p. 539).

O autor considera que o processo reflexivo é propulsor da emancipação e de um real desenvolvimento profissional e entende que a formação docente não foi capaz de “fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais” (p. 541).

O professor pesquisador reflexivo é aquele que pensa e reelabora a sua ação pedagógica e suas práxis em um movimento de coletividade reflexiva, em

oposição à reflexão individual. Crecci e Fiorentini (2018) vão ao encontro dessa concepção quando entendem que a profissionalidade docente:

[...] se baseia em uma *postura investigativa e crítica*. Em uma relação política com a profissão, há aumento da responsabilidade em relação às comunidades em que os professores estão envolvidos. A premissa desta abordagem é que os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades. (p. 11).

Ao incorporar o movimento teórico-prático, o currículo é compreendido neste texto como “[...] uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência [...] como lugar de enunciação [...]” (MACEDO, 2006, p. 105), o que escapa à dimensão técnica e positivista da ciência. É na organização curricular que os programas educacionais dos cursos de formação docente materializam as políticas públicas educacionais que disputam a concepção de *profissionalização* e, ao mesmo tempo, revelam visões de mundo. Apropriamo-nos da ideia de que se trata de uma dimensão da docência enquanto construção de conhecimentos e domínio teórico-prático, aliada ao compromisso ético-social com a comunidade, bem como dos processos de reflexão e produção de saberes docentes (ZEICHNER, 2008).

A formação é esse espaço da construção dos saberes profissionais em que as teorizações e problematizações sobre o *ensinar* não são tarefa técnica-mecânica de ordem prática, mas um processo amplo e complexo. Mediante teorização da ação, tal processo vai transformando-a em novos corpos de conhecimento e, consequentemente, alterando a forma de ação dos profissionais. Ensinar é um processo de mediação da aprendizagem, “configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* [...]” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Esse “*fazer aprender alguma coisa*” se dá no efetivo exercício da docência, aliado a ações de formação continuada como propulsoras do processo reflexivo da ação docente. Pensar e agir sobre o que se planeja e realiza pedagogicamente, retomando as ações no cotidiano da vida escolar, é um dos grandes desafios postos a professores e professoras. Articular teoria e prática tornou-se um dos paradigmas docentes emergentes. Nessa relação, professores e professoras constroem seus saberes profissionais — portanto, também se profissionalizam.

Não há como dissociar teoria da prática. Esse é um antigo debate. O termo “prática docente” é ressignificado por Roldão (2007, p. 101) como *ação docente* ou *ação de ensinar* como um fenômeno mais amplo.

Prefiro, assim, em vez de prática docente, falar da ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência.

As formas diversas de ser e estar na profissão docente é que trazem singularidade aos processos educativos, somados aos processos interculturais que fundamentam as universidades públicas, em especial, as modalidades diferenciadas, como a oferta da FAINDI/UNEMAT.

Ao apoiar-se em Macedo (2006), Ivenick (2018) argumenta:

[...] o objetivo do currículo seria o de criar espaços e tempos híbridos, de tal forma que as denominadas “culturas globalizadas” passem a não mais ser percebidas como “definitivas e completas”, desta forma dando lugar a que culturas marginalizadas e identidades locais, híbridas e fronteiriças, possam liderar a transformação curricular. (IVENICK, 2018, p. 1155).

Para as autoras, a abordagem pós-colonial questiona a visão monocultural e hegemônica dos currículos escolares. As identidades são percebidas como híbridas e transitórias. Isso poderia, segundo esse ponto de vista, “[...] ajudar professores, futuros professores e alunos a compreenderem a relevância de se desafiar abordagens dicotômicas que acabam por congelar o ‘eu’ e o ‘outro’” (IVENICK, 2018, p. 1155). A ideia central visa a descolonizar, ou ainda, como assevera Walsh (2019), decolonizar a universidade e o currículo.

No currículo se manifestam as relações de poder em que discursos globalizantes se colocam “[...] através do qual o poder colonial opera, repleto de estereótipos que buscam fixar os sentidos, eliminar o outro [...]” (MACEDO, 2006, p. 107). Gatti *et al.* (2019, p. 177) afirmam, quanto aos desafios postos ao currículo dos cursos de formação de professores:

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

Avançamos significativamente no que diz respeito às políticas públicas inclusivas e reparadoras, a exemplo das cotas sociais e raciais nas universidades brasileiras. A entrada da população indígena tem significado o acesso a um espaço elitizado historicamente. Para Smith (2018, p. 23), pesquisadora *maori* da Nova Zelândia,

[...] a organização do conhecimento escolar, do currículo oculto e a representação da diferença nos textos e nas práticas escolares, contêm discursos que acarretam sérias implicações para os estudantes indígenas, assim como para outros grupos étnicos minoritários.

Grasfoguel (2016, p. 25) denomina de *injustiça cognitiva* a forma como as universidades têm desenvolvido suas epistemologias quando a:

[...] inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais.

Ainda que distantes do acesso e da permanência desejados, os estudantes indígenas estão nas universidades brasileiras. A partir de 2015, aumentou em cinco vezes o número de estudantes indígenas ingressando nas universidades. Isso se deve a vários fatores, incluindo a obrigatoriedade de autodeclaração da cor/raça nas inscrições dos vestibulares, bem como pela política de cotas promulgada pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas nas Universidades, que ampliou as possibilidades de superação das desigualdades educacionais. Porém, também é preciso evidenciar a criação e oferta de cursos específicos e diferenciados para atender à formação bilíngue e intercultural assegurada nos documentos oficiais.

Segundo dados do Ministério da Justiça e Segurança Pública (2018), atualmente no Brasil, dos mais de 8 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial ou à distância, 56.257 são estudantes que se autodeclararam indígenas. Desse total, apenas 15.837 estão matriculados nas universidades

públicas. O mesmo censo demonstra que, no estado de Mato Grosso, o fenômeno se inverte. Enquanto em nível nacional o número maior de pessoas que haviam se matriculado no Ensino Superior foi de brancos, no Mato Grosso, dos 170.551 estudantes matriculados, 86.311 são pretos, pardos e indígenas, enquanto 54.904 são brancos. O número de indígenas é de 866, sendo 329 matriculados em universidades públicas estadual e federal, e a maioria (537) está nos cursos superiores das instituições privadas. No entanto, isso não significa que as condições de permanência e de aproveitamento dos cursos sejam equânimes (ESTUDANTES..., 2018).

Há um exponencial crescimento de matrículas nas instituições privadas, inclusive dos estudantes indígenas. Na contramão dessa lógica de mercado que atua na formação de professores, o processo de democratização das universidades tem se deslocado por fatores que transcendem o acesso. As “[...] transformações que estão a ocorrer na passagem do modelo universitário para o modelo pluri-versitário provém sobretudo de grupos historicamente excluídos que reivindicam hoje a democratização da universidade pública” (SANTOS, 2010, p. 98).

O acesso ao Ensino Superior é uma forma de justiça social. Para a construção dessa justiça, Day (2005) e Zeichner (2008) sinalizam a necessidade da *reflexão* como elemento central nos processos formativos docentes. Essa reflexão não constitui ato isolado, por si mesmo: “os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Colares e Gonçalves (2011, p. 160) apontam a importância da “[...] formação da prática do professor-pesquisador-reflexivo, desse modo, não se baseia no paradigma da racionalidade técnica e neopositivista, porque se fundamenta na educação da complexidade”. Tornar-se professor e pesquisador reflexivo não é tarefa simples: resulta de processos formativos que problematizem a profissão e as relações nela construídas.

Candau (2014) considera que a formação intercultural e multicultural de professores tem sido emergente nos últimos tempos, levando em conta a universalização do acesso à escolarização básica e à universidade. Nesse contexto de diferenças socioculturais e étnicas, está o agente muito importante e mobilizador de práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes: os professores e professoras

formadoras. Estes têm sido convocados a reinventar a universidade em uma conjuntura neoliberal de colonialidade e padronização do saber e do ser (QUIJANO, 2002).

O processo de tornar-se professor e professora universitária exige um *status* profissional que pouco tem sido debatido, a *profissionalidade* ou o *desenvolvimento profissional docente*. Cunha (2010, p. 31) reconhece que “o termo *profissionalidade* tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”.

Como se desenvolver profissionalmente no contexto da Pedagogia Intercultural Indígena? Essa questão tem orientado nossa proposta de pesquisa e, apesar dos direitos instaurados com a Constituição Federal de 1988, o que inclui a formação plural, específica e diferenciada, Kayapó (2019, p. 58) compreende que:

[...] as posturas etnocêntricas, de matriz europeia, embebidas pela racionalidade iluminista e capitalista, não permitem facilmente que a sociedade e o Estado brasileiro admitam formas alternativas de organização social, a exemplo das vivências socioculturais específicas dos povos indígenas.

Temos nos questionado sobre como decolonizar tais posturas estruturadas nas universidades públicas brasileiras, a formação docente entendida como desenvolvimento profissional docente. O campo de atuação profissional é o reflexo desse processo formativo dentro dos espaços sociais e das universidades ocidentalizadas (GRASFOGUEL, 2016). É na organização curricular que os programas educacionais dos cursos de formação docente e as políticas públicas educacionais disputam a concepção de *profissionalização* e revelam visões de mundo.

A compreensão a respeito da profissionalidade docente

[...] se baseia em uma postura investigativa e crítica. Em uma relação política com a profissão, há aumento da responsabilidade em relação às comunidades em que os professores estão envolvidos. A premissa desta abordagem é que os professores podem gerar conhecimento e aprendizado de forma colaborativa em comunidades locais. Podem constituir posturas críticas em relação a teorias concebidas fora de seus contextos, alterando as relações de poder entre escolas e universidades. (CRECCI; FIORENTINI, 2018, p. 11).

Professoras e professores, de modo geral, são intelectuais que constroem saberes científicos. No contexto do Ensino Superior, isso é mais incentivado e evidenciado nos inúmeros projetos de pesquisas no âmbito da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Quando esses docentes pertencem aos grupos minoritários, como negros e indígenas, a produção dos saberes universitários disputa as narrativas sobre o que é ser professor e professora, sobre a escola e a universidade, bem como sobre os fins da educação. Assim, a perspectiva multicultural “prepara-os para a desconfiança de discursos que buscam silenciar suas identidades e a de seus alunos e futuros alunos” (IVENICKI, 2018, p. 1162).

Encontramos nos estudos decoloniais em Walsh (2019) possibilidades de subversão e de compreensão dos fenômenos em estudo. A autora avança no sentido de compreender a interculturalidade na construção de outra epistemologia (*interculturalidade epistêmica*<sup>4</sup>) enquanto prática política “[...] uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade [...]” (WALSH, 2019, p. 9), que direciona a construção de outro mundo.

As universidades são também esses espaços de construção de novas epistemologias. Moreira e Candau (2003, p. 157) concordam com a necessidade de os professores tomarem “[...] nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. [...] reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

Enquanto possibilidade de reparação histórica das injustiças junto aos povos subalternizados, o curso de Pedagogia Intercultural tem sido esse lugar da enunciação política e epistêmica insurgente, porque mobiliza ressignificações dos saberes, articulando propostas didático-pedagógicas às lutas mais amplas defendidas.

[...] la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, ni tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (WALSH, 2017, p. 20).

---

<sup>4</sup> Termo usado pela autora para definir a interculturalidade como prática política que nasce com povos indígenas latino-americanos, que representa uma configuração conceitual, enquanto postura crítica à hegemonia geopolítica do conhecimento, uma ruptura epistêmica (WALSH, 2019).

As pesquisas científicas, os projetos de extensão universitária, a formação continuada e a própria sala de aula nas ações de ensino são espaços de superação de modelos ocidentalizados, etnocêntricos e homogeneizantes. A FAINDI/UNEMAT se apresentaria como esse lugar em que as diferenças culturais e a interculturalidade são ações de um mesmo processo: formar docentes comprometidos com suas comunidades e escolas indígenas.

Ao mobilizar algumas inquietações, prosseguimos nos estudos e diálogos interculturais que temos desenvolvido no contexto da pesquisa, com reflexões sobre experiências significativas no âmbito da formação de professores e professoras indígenas no estado de Mato Grosso.

### **3 A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM OS POVOS INDÍGENAS EM MATO GROSSO**

#### **3.1 O magistério: Projeto Tucum e Pedra Brilhante/Urucum**

O estado de Mato Grosso, com seus 141 municípios, é constituído por 43 povos indígenas de diferentes etnias, populações quilombolas, ribeirinhas, pescadores, agricultores familiares, migrantes de vários lugares do país. Por ser um estado de vasta pluralidade étnica e social, torna-se desafiador pensar e desenvolver a formação docente em múltiplos contextos, culturas e territórios que compõem o estado. Enquanto agente regulador e responsável pela distribuição dos bens econômicos, sociais e culturais, é o próprio Estado que, tensionado pelos movimentos populares desde 1988, ao assegurar na Carta Magna o acesso de diferentes grupos sociais à Educação Básica e à Educação Superior, passa a garantir direitos constitucionais de todas as pessoas, indistintamente.

Pensar nessa universalização não se restringe ao acesso, mas considera como esse acesso é feito, com quais filosofias e epistemologias os currículos são construídos, que concepções de formação existem. O currículo é o instrumento que regula e age sobre as identidades e, portanto, manifesta as relações de poder:

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo de diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder. (SILVA, 2014, p. 81).

Na história educacional brasileira, estão as perversas marcas do processo de colonização e a invisibilidade dos saberes e das culturas indígenas, em detrimento do conhecimento eurocêntrico.

[...] o conquistador é aquele que após o reconhecimento das terras, controlava os corpos, matava e ocupava os espaços. Essas invasões opressoras eram, foram e/ou é de toda ordem. Invade-se o Outro, roubam-lhes cosmologicamente, roubam às espiritualidades e as religiosidades, a episteme, a ciência a sabedoria própria dos povos originários. (FERREIRA; ZITKOSKI, 2017, p. 6).

A construção de um espaço intercultural para a formação de professores indígenas significa um processo de resistência frente à herança colonial brasileira. Isso se dá porque, ao ocupar as universidades brasileiras e lutar para constituir uma política de formação docente, houve diversos marcos legais para a construção da formação de professores indígenas no país. Nos anos 1980, no bojo do processo de redemocratização, o movimento indígena também pressionava a Constituinte de 1988 para que fosse reconhecido o direito a uma educação própria, específica, bilíngue e diferenciada.

No Art. 210, estabeleceu-se que “§ 2o 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” (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento passou também a ser uma demanda para a formação de professores para atuação dentro de suas aldeias, que culminou na inclusão da LDB nº 9394/96, nos Arts. 78 e 79, em especial no que tange à formação de professores, em seu parágrafo: “II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas” (BRASIL, 1996).

Em Mato Grosso, iniciavam-se os debates para a construção da formação de professores em nível de magistério com o Projeto Tucum.

A discussão que desembocou neste projeto iniciou-se em 1987, quando a Coordenadoria de Educação de Primeiro e Segundo Grau, ligada à Secretaria de Estado da Educação (Seduc), dava assistência às aldeias. Nessa época criou-se o Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI-MT), um fórum não-oficial de discussões que congregava diversas instituições (Secretaria de Estado de Educação, Fundação Educar, Museu Rondon/Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Conselho Indigenista Missionário – Cimi,

Operação Amazônia Nativa – Opan, Missão Salesiana e Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso – Caiemt). A partir do NEI, desenvolveu-se uma série de discussões, gerando a criação, em 1995, do Conselho de Educação Escolar Indígena. (PEGGION, 2003, p. 45).

A partir dessas mobilizações envolvendo diversos atores da sociedade civil, movimento indígena, instituições públicas e organizações não governamentais, criou-se o Projeto Tucum, que contou com a consultoria das universidades UNEMAT, UFSC, UFMT, e UNICAMP, com a participação de antropólogos e linguistas. A chegada da formação garantiu o atendimento diferenciado ao grupo docente indígena que se constituía.

A partir de 1996, iniciou-se o Projeto Tucum, dirigido a duzentos professores de onze etnias, cuja conclusão da formação em nível médio (Magistério) ocorreu no ano de 2000. De modo similar, em 1997, o projeto Pedra Brilhante/Urucum, dirigido aos professores indígenas de 17 etnias do Xingu, cuja conclusão (Magistério) foi realizada entre os anos 2001 e 2003. (MATO GROSSO, 2021, p. 12).

O projeto Pedra Brilhante/Urucum ocorreu no Parque Indígena Xingu e foi também uma demanda comunitária de professores indígenas sem formação que atuavam em escolas de suas aldeias nos anos 1980/90. Esse projeto contou com a participação e o financiamento de instituições internacionais, englobando as 14 etnias existentes no Parque.

No final da década de 80, todas as escolas estavam desativadas por falta de professores. Ex-alunos da escola do Posto Diauarum e Pavuru, das etnias Kayabi, Suyá, Yudjá e Ikpeng, começaram a ensinar em suas próprias comunidades o que aprenderam, sem nenhuma orientação pedagógica, e passaram a reivindicar um curso para aprender a ser professores. Em função dessa demanda, a Fundação Mata Virgem organizou reuniões com as lideranças do Parque a fim de consultá-las sobre o interesse no desenvolvimento de um Projeto de Formação de Professores Indígenas. Em 1994 deu-se início à primeira etapa do Curso de Formação de Professores para o Magistério nos Postos Indígenas Diauarum e Pavuru, contando com a participação de todas as etnias do Parque. Esse projeto, inicialmente promovido pela Fundação Mata Virgem e, posteriormente, pela Associação Vida e Ambiente, vem sendo desenvolvido pelo Instituto Socioambiental (ISA) desde 1996, com o apoio da Fundação Rainforest da Noruega, Fundação Ford, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), Ministério da Educação (MEC) e Funai. (TRONCARELLI *et al.*, 2003, p. 54-55).

Entraves com as Secretarias Municipais de Educação dificultavam o apoio institucional aos professores em formação que dependiam de recursos, transporte, alimentação, entre outras demandas para permanecer e concluir sua formação em nível de magistério.

O Projeto Tucum é um Curso de habilitação para o magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, que tem por meta formar professores indígenas, possibilitando-lhes o ingresso na carreira do magistério e no plano de cargos e salários, sem prejuízo das comunidades indígenas. Ou seja, sem que se ausentem das salas de aula nos períodos regulares do calendário escolar, que segue o mesmo padrão das escolas rurais não indígenas. (BARROS, 1997, p. 4).

Considerando a especificidade da educação escolar indígena, bem como a pluralidade étnica presente no território de Mato Grosso e os tempos e espaços múltiplos, a construção do curso de magistério também diferenciado oportunizou aos cursistas a participação mais efetiva. Foi preciso levar em conta que, em suas comunidades, há responsabilidades para além da sala de aula, observando a divisão dos papéis entre homens e mulheres, que se auto-organizam em uma dinâmica do cuidado com as crianças, a casa, a roça, a caça, a pesca, a coleta de frutos, entre outros eventos e ritos próprios de cada povo.

Os docentes envolvidos na execução do Projeto são recrutados, prioritariamente, a partir do quadro de professores do Estado de Mato Grosso e da região onde se realiza o Curso, exigindo-se, para tanto, a formação específica de III Grau na área a ser trabalhada. Eles têm por compromisso a apresentação de um relatório técnico-pedagógico de cada etapa, a participação nas etapas de planejamento e nas reuniões pedagógicas. Quanto aos monitores, eles são originários dos quadros das Secretarias Municipais de Educação envolvidas, das ONGs e da FUNAI e, ao contrário dos docentes, não são remunerados especificamente pelos serviços que prestam ao Projeto. (BARROS, 1997, p. 5).

O autor supracitado também apresenta como os docentes da proposta foram selecionados, a estrutura inicial e a proposta da formação. O acúmulo dessa experiência resultou em outras mobilizações em prol da construção do 3º grau indígena em Mato Grosso. A embrionária experiência em nível de magistério foi-se acumulando ao longo dos anos: em 1997, iniciaram-se os movimentos de construção do 3º grau indígena. A primeira turma em 2001, após inúmeros debates, e a I Conferência Ameríndia de Educação, em parceria com diversas instituições,

em especial, o movimento indígena. Assim, a UNEMAT tornava-se a primeira instituição de Ensino Superior a assumir politicamente a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso (SILVA *et al.*, 2017, p. 442).

### **3.2 O 3º grau indígena (2001) e a criação da FAINDI (2008)**

A experiência advinda da formação em nível de magistério foi fruto da reivindicação dos povos indígenas, que contavam, quando muito, com professores não indígenas em suas aldeias, cujas visões etnocêntricas e integracionistas desconheciam as realidades das comunidades. Esse movimento tencionou a construção do 3º grau indígena. De acordo com o relato da professora indígena Darlene Taukane, da etnia Kûra-Bakairi,

[...] a ideia de o próprio índio, após a sua preparação, assumir a sala de aula, vincula-se a um Projeto de cunho integracionista e etnocida, pois a intenção era civilizar e não se confunde, portanto, com o próprio Projeto indígena com relação à educação escolar. (BARROS, 1997 *apud* TAUKANE, 1996, p. 113).

Com a realização da I Conferência Ameríndia de Educação Escolar Indígena e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil, que ocorreram ao mesmo tempo, em Cuiabá, em 1997, contabilizaram-se 685 professores indígenas de dentro e fora do país. A representatividade se deu com a presença de 86 etnias, entre outros representantes de diversas instituições de Ensino Superior e outras repartições públicas. Daí resultou:

[...] a proposta de abertura de cursos de terceiro grau para os povos indígenas [...] a implementação da proposta para a realização do primeiro curso foi concluída em 2000, ficando a UNEMAT responsável pela sua execução, mediante parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, apoio da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres [...]. (MEDEIROS; GITAHY, 2008, p. 126).

Em 2001, iniciaram-se os trabalhos com a primeira turma de Ensino Superior diferenciado e intercultural da América Latina, específica para populações indígenas. A oferta iniciou com 186 professores indígenas de 36 etnias de 11 estados da federação, com 26 línguas faladas (*Ibidem*). A primeira turma desenvolveu a formação de 2001 até 2006, com oferta de 180 vagas para Mato Grosso e 20 vagas para outros estados do Brasil, representantes dos seguintes povos: Kaxinawa

(AC), Manchineri (AC), Wassu Cocal (AL), Baniwa (AM), Tikuna (AM), Baré (AM), Pataxó (BA), Tuxá (BA), Tapeba (CE), Tupinikim (ES), Potiguara (PB), Kaingang (RS e SC) e Karajá (TO) (MATO GROSSO, 2021).

A organização da proposta pedagógica pautou-se no diálogo intercultural, que “[...] é pensada e formulada junto com os professores indígenas, considerando o seu saber e do seu povo como patrimônio [...]” (LIMA, JANUÁRIO, 2009, p. 94). Pensar a formação superior de povos indígenas nessa perspectiva é ir na contra-mão do pensamento colonial que segrega e exclui essa população dos espaços de poder. Pinto (2020, p. 73-74), em sua Tese de Doutorado, destaca:

As licenciaturas interculturais [...] nos convidam a repensar as formas muitas vezes padronizadas de conceber educação (nos moldes da sociedade ocidental) através das novas formas de construir conhecimento partindo da perspectiva diferenciada de educação que parte de um sistema regido por outras lógicas e regras: da natureza, do bem estar coletivo, da sacralidade do mundo mítico, da valorização do saber ancestral, da preservação dos costumes [...].

Em entrevista concedida ao pesquisador Luiz Donizete Benzi Grupione, a professora da etnia Pareci, Francisca Novantino Pareci, reconheceu a importância do Projeto Tucum e do Ensino Superior indígena como uma das primeiras iniciativas no país de oferta de formação diferenciada aos povos indígenas. Ao questioná-la se o Projeto Tucum foi uma referência no estado, Francisca responde:

Ele foi, porque ninguém tinha feito nada. Ele foi uma experiência institucional, governamental, de um modelo de formação que nenhum Estado tinha tido até aquele momento. E foi diferente dos outros trabalhos, porque foi feito por uma instituição pública. [...]. Foi uma experiência de governo que deu certo e que mostrou para o Brasil e para os demais Estados que é possível, sim, o governo realizar a formação dos professores indígenas. A mesma coisa está acontecendo agora com o terceiro grau: é possível sim uma universidade elaborar um projeto de formação de professores indígenas em ensino superior. (GRUPIONI, 2003, p. 173).

O reconhecimento de que a formação em nível de magistério e superior oportunizou o avanço à formação de professores indígenas resultou na oferta, nos anos de 2002 a 2004 e entre 2008 e 2010, de especializações *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena especificamente para professores indígenas (MATO GROSSO, 2021).

[...] em agosto de 2007, o projeto foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI). Em janeiro de 2008, iniciaram as aulas para a terceira turma dos cursos de licenciatura. Com a realização do II Congresso Universitário da UNEMAT, em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena. (JANUÁRIO *et al.*, 2013, p. 130).

O 3º grau indígena tornou-se o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) e, no ano de 2008, foi instituída a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), que objetivou fortalecer a oferta de formação superior específica e diferenciada em nível institucional.

A Faculdade Indígena Intercultural- FAINDI, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, ligada a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, é o órgão executivo e administrativo, responsável pela coordenação dos cursos de formação de professores indígenas ministrados pela instituição. É de sua competência a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores indígenas responsabilizando-se pelo projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, que tem por finalidade a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. (MATO GROSSO, 2021, p. 15).

Com o passar dos anos e o aumento das demandas no atendimento do Ensino Superior indígena, a partir da criação de novos cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação com oferta de especializações, a UNEMAT assumiu politicamente a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso, por meio da FAINDI, oportunizando o acesso e a permanência das comunidades indígenas do estado na universidade.

Lima e Januário (2009, p. 161) registram que a FAINDI atendia:

[...] mais de 32 etnias em dezenas de aldeias distribuídas nos municípios do Estado de Mato Grosso [...] fundamentando na interculturalidade e na interdisciplinaridade, a Faculdade tem sua *práxis* pedagógica ancorada no respeito às tradições culturais e sociais dos povos indígenas.

A intencionalidade da UNEMAT é formar educadores interculturais para atuar em espaços escolares e não escolares, observando suas realidades, com possibilidade de intervenção, quando necessário, mas de “[...] modo a valorizar a cultura tradicional sem perder de vista a compreensão de saberes ocidentais que

subsidiar todo o sistema formal de educação escolar e sustentam as lógicas de funcionamento da sociedade envolvente” (MATO GROSSO, 2021, p. 13).

Atualmente, são oferecidos três cursos de Licenciatura: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais. Também é oferecido o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural e, mais recentemente, foi aprovado o Programa de Pós-Graduação em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural”, em nível de Mestrado Profissional. Sendo o primeiro da América Latina, já está na terceira turma, que se encontra em andamento no momento da escrita deste artigo. Desse modo, a FAINDI vem se consolidando enquanto instituição de referência para a formação de professores indígenas em nível nacional e internacional.

### **3.4 O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas**

Em 2012, iniciaram-se os trabalhos com o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, cuja finalidade “é a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Médio e nas áreas de serviços de apoio escolar, em ambientes escolares e não escolares” (SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2017, p. 423).

Na primeira turma, foram ofertadas 50 vagas para 32 etnias; já na segunda turma (em andamento na data de publicação do artigo), a oferta ocorreu para 60 estudantes, que ingressaram em 2016. A duração do curso é de cinco anos, em regime semestral na modalidade presencial. A oferta ocorre no período de férias escolares, por se tratar de formação em serviço.

O curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, considerando as orientações da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006, RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de janeiro de 2015; RESOLUÇÃO Nº2 de julho 2015 e os Referenciais Para Formação de Professores Indígenas (MEC/2002), CONAE 2016 conjunto de legislação que vem ao encontro das expectativas dos povos indígenas. (MATO GROSSO, 2021, p 13).

É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que constam o histórico e a organicidade do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas, assim como os tempos e espaços pensados para a formação. As intencionalidades pedagógicas estão sempre articuladas às demandas

comunitárias e pedagógicas das aldeias de acadêmicos e acadêmicas, uma vez que esses professores-acadêmicos, antes de tudo, são lideranças que assumem compromissos éticos e políticos com seu povo.

O curso de Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas tem uma equipe gestora enquanto grupo de profissionais que atuam na sede administrativa da FAINDI, no campus da UNEMAT de Barra do Bugres. Há uma Diretora da Faculdade, dois coordenadores pedagógicos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Pedagogia Intercultural, e um assistente de administração. Não há um quadro de professores permanentes, pois os docentes que atuam nas disciplinas são, em grande parte, professores efetivos da UNEMAT que são cedidos de outros *campi* para algumas disciplinas, mas sem lotação permanente na FAINDI. Todavia, também há a presença de professores contratados<sup>5</sup>, como é o caso da primeira autora deste texto.

Há um Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso em nível superior que é desenvolvido pela UNEMAT, o qual “[...] está calcado numa práxis pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos ameríndios e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos” (MATO GROSSO, 2016, p. 14).

O currículo pensado coletivamente é próprio para atender às especificidades das comunidades envolvidas. Há momentos distintos dessa formação que são organizados em etapas presenciais, em que os estudantes se deslocam de suas comunidades e ficam alojados em Barra do Bugres, na escola agrícola, no período que corresponde às férias escolares. Outro momento da formação é quando acontece a etapa intermediária nas comunidades de origem, com o acompanhamento dos professores formadores.

Há um processo de articulação da vida na aldeia com os estudos sistematizados na universidade, compondo assim *nexos conectivos* que resultam na produção da interculturalidade pedagógica.

Esses nexos conectivos da aldeia com a Universidade compõem a estrutura reflexiva da ação – reflexão e da interculturalidade pedagógica [...]. O

---

<sup>5</sup> Um dos critérios de escolha desses docentes contratados ocorre pela vinculação com as comunidades indígenas e considera trabalhos desenvolvidos no âmbito da formação docente e da educação escolar indígena (Diálogos com a coordenação do curso de Pedagogia Intercultural, julho de 2021).

desenho curricular da Etapa Intermediária assume o movimento de teias que constroem tramas. As teias são concretizadas com a experimentação de um movimento intensivo que se desloca para diferentes lados, situações e vivências, sem perder a objetividade e produzindo a complementaridade da formação. São teias que reúnem saberes culturais, cotidianos e cosmogônicos com conhecimentos acadêmicos, que convivem, conectam-se e interagem em processos hibridizantes. (SILVA; FERREIRA; FERREIRA, 2017, p. 426).

Figura 1 - Etapa intermediária emergencial<sup>6</sup>



Fonte: Acervo da primeira autora, 2021.

Com um movimento intercultural da educação superior em Mato Grosso, os docentes formadores envolvidos no processo são agentes muito importantes. Representam o elo entre os saberes científicos e tradicionais. Compreendendo a docência como esse lugar da complexidade, no campo da formação de professores da pedagogia intercultural, esse fenômeno se complexifica ainda mais porque, embora a docência universitária tenha recebido forte influência da ciência moderna, “[...] a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades [...]” (CUNHA, 2010, p. 25).

<sup>6</sup> Esta etapa intermediária emergencial ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2021. As imagens são da aldeia Tatuí, T.I. Apiaká-Kayabi no município de Juara e na aldeia Êtênheritipá, T. I. Pimentel Barbosa, município de Ribeirão Cascalheira. Em ambas, estive presente acompanhando o itinerário dos formadores da Faculdade Indígena. São processos de imersão nas comunidades indígenas, as quais possuem profundo respeito pelos formadores e pela própria UNEMAT.

No âmbito da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no curso de Pedagogia Intercultural, o Projeto Político Curricular do curso incorpora o compromisso ético-político:

[...] com o processo de ensino e aprendizagem, ao subsidiar o professor para uma atuação melhor de sua *práxis* e de uma atuação mais produtiva dentro da sala de aula, mas também devem torná-lo capaz de continuar buscando a evolução de sua própria formação profissional, seja no domínio das habilidades necessárias para que isso ocorra, ou estimulando-o à reflexão sobre suas ações. (MATO GROSSO, 2016, p. 69-70).

Tornar-se docente no contexto em que as diferenças étnicas e culturais pulsam no Ensino Superior não é uma tarefa simples, pois demanda a construção da dialogicidade, escuta, humildade para compreender que se trata de outro tempo, que é o tempo das comunidades, dos estudantes indígenas, os quais se inter-relacionam com os interesses da instituição e da sociedade não indígena. Essa escuta é mais do que ouvir, visto que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2002, p. 58).

Isso escapa à lógica moderna ao pensar a construção do conhecimento e da ideia constituída em torno da visão homogênea de universidade. É um movimento de aprender continuamente sobre e com os povos que ocupam as universidades.

### **3.4.1 O mergulho de uma professora iniciante na Pedagogia Intercultural<sup>7</sup>**

Recorro aos autores canadenses Clandinin e Connelly (2015, p. 74), os quais afirmam que “a pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa [...]”. Ao reescrever o projeto de Tese de Doutorado em Educação em vigência, após a entrada no Grupo de Pesquisa GEPForDoc<sup>8</sup> em 2021, passei a remexer nas

<sup>7</sup> Aqui a narrativa será em primeira pessoa do singular (“eu”), considerando que se trata de experiência singular vivenciada pela primeira autora deste texto, mas que a todo instante dialoga com as discussões e autores/as estudados pelo grupo de pesquisa em que está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

<sup>8</sup> Grupo de estudos e pesquisas em política e formação docente vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso.

memórias pessoais e profissionais até chegar ao tema do desenvolvimento profissional docente de formadores do Ensino Superior indígena da FAINDI/UNEMAT.

Alguns desses fragmentos da memória de “ações docentes” (ROLDÃO, 2007) com a FAINDI me trouxeram a este texto narrativo-reflexivo. Enquanto narro, revejo teorias, rearticulo ideias e mobilizo conhecimentos e saberes da docência que se fizeram necessários quando da minha inserção no contexto indígena e intercultural do Ensino Superior.

Considero-me uma professora iniciante, constituindo-me permanentemente no exercício profissional entre a universidade e a escola pública. Sou filha de professora no interior de Mato Grosso, formei-me em 2010 no curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara. Em 2012, cursei duas pós-graduações em nível de especialização, também pela UNEMAT e Universidade Aberta do Brasil (UAB). No mesmo ano, trabalhava em uma instituição bancária no município onde resido e, por incentivo de ex-professoras da Graduação, fiz o processo seletivo para ser docente contratada do curso de Pedagogia onde havia me formado. Fui admitida como professora interina no Ensino Superior, de 2012 a 2021. Ali foi minha inserção docente, que se deu no Ensino Superior.

Em 2015, cursei o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, campus de Cáceres, com pesquisas relacionadas à formação de professoras do campo. Até aquele momento, havia participado de vários projetos de extensão e pesquisa com comunidades indígenas, do campo e quilombolas no estado de Mato Grosso. Já em 2018, fui admitida pelo concurso público da SEDUC/MT como professora da área de Pedagogia, atuando nos anos iniciais em uma escola urbana da rede estadual de Juara, onde estou até o momento da escrita deste artigo, em afastamento para a qualificação profissional.

Por meio do engajamento nos projetos de extensão, ensino e pesquisa junto à UNEMAT, campus de Juara, uma grande escola e referência profissional, fui convidada pela coordenação do curso de Pedagogia Intercultural da FAINDI, em 2019, a ministrar uma disciplina em parceria com um professor Doutor da área de informática e um professor xavante auxiliar. Juntos, desenvolvemos a disciplina de Tecnologia Aplicada ao Contexto Educacional.

Realizamos inicialmente diálogos virtuais para pensar o planejamento. Em seguida, ao chegar à cidade de Barra do Bugres, a coordenadora do curso

de Pedagogia Intercultural nos levou à escola agrícola, onde é o alojamento dos estudantes. Encontramos um prédio antigo, cedido para a UNEMAT alojar acadêmicos e acadêmicas indígenas, pois o período de aulas é durante as férias docentes, sempre em janeiro e julho. O prédio está passando por reformas para receber os estudantes para a última etapa do ano de 2022.

Figura 2 - Escola Agrícola, alojamento dos estudantes da FAINDI



Fonte: G1 (UNIVERSITÁRIOS..., 2020).

Caminhamos no pátio sob a sombra de árvores grandes com um calor intenso e tempo seco, e nos organizamos em círculo em uma sala de aula vazia. Ali ouvimos a coordenadora dando as boas-vindas e depois nos apresentamos. Em seguida, revimos o planejamento considerando as especificidades da turma, a quantidade de estudantes, as diferenças étnicas e culturais, bem como o tempo das aulas, que ocorre de forma condensada. Então, há aulas e estudos durante os três períodos em uma semana, que totalizam as 60 horas de cada disciplina, e depois são complementadas com as etapas intermediárias. O diálogo foi muito importante para nos preparar para a ação didática desafiadora que se apresentava.

A presença do professor xavante também foi especial, devido à sua origem e por ser falante da língua xavante, uma vez que uma parte significativa da turma é de estudantes xavante que pouco falam a língua portuguesa.

As aulas foram muito interessantes, diferentes de quase tudo o que eu já havia experimentado na docência universitária. A sala cheia, com muitos estudantes que se sentavam perto e frequentemente se auto-organizavam por etnia ou por vínculo de amizade construída dentro da formação. Mostravam-se sempre atentos, muito interessados e participativos. Não havia conversas paralelas, sempre se posicionavam nos assuntos que lhes interessavam. Tentamos diversificar a metodologia de trabalho para que não ficasse cansativo. Então, nós nos reorganizávamos a cada encontro para rever ações didáticas e focar em práticas que eram mais emergentes às necessidades formativas da turma. Por exemplo, após leituras e diálogos em pequenos seminários coletivos, observamos que era de interesse do grupo aprender mais a usar o computador, os recursos de edição de texto, imagem, vídeo, etc.

Assim, fomos nos reorganizando e intercalando atividades teórico-práticas com textos, artigos, relatos de vivências dos próprios estudantes, produções de desenhos e de pequenos textos, uso de *softwares* para serem trabalhados nas escolas das aldeias, como *Power Point* e *Movie Maker*, e a criação de caracteres específicos que representassem letras ou símbolos próprios do povo a que o estudante pertencia. Para mim, inclusive, essa foi uma aprendizagem interessante do campo da informática que eu desconhecia.

Figura 3 - Atividades durante a disciplina de Tecnologias



Fonte: Acervo FAINDI, 2019.

Nessas *ações docentes*<sup>9</sup> junto aos estudantes indígenas, passei a observar que a lógica temporal era muito diversa daquela na qual eu havia sido formada. Embora tivesse vivido outras experiências com a formação de professores na modalidade parcelada, em 2016 e 2017 pela UNEMAT, nos cursos de Licenciatura em Educação do campo ofertada no distrito do Caramujo, em Cáceres, e Licenciatura em Pedagogia nos municípios de São José do Rio Claro e Confresa, era outra dinâmica temporal e espacial, com outras especificidades dos grupos que ali aguardavam ansiosos pelo nosso encontro.

O envolvimento, o engajamento e a receptividade dos acadêmicos e acadêmicas também foi muito marcante. Sempre carinhosos e atentos às atividades propostas, demonstraram ter diversas expectativas sobre a disciplina, porque essa tem sido, cada vez mais, uma demanda dos professores indígenas: o uso de computador e celular em suas aldeias para pesquisas, estudos, pagamento de contas, falar com parentes, etc.

Para que não fossem tão cansativas as nossas aulas, intercalávamos atividades de leitura de textos sobre o uso das Tecnologias Digitais nas comunidades indígenas com alongamentos, produção de desenhos manuais, uso do computador para criar desenhos e textos, *Power Point*, produção de vídeos, entre outras atividades. Aqui, os conhecimentos específicos sobre as tecnologias educacionais somavam-se às nossas bagagens didáticas, uma vez que essa lógica temporal exigia de nós uma postura mais flexível, talvez, decolonial<sup>10</sup>.

Naquele momento de inserção à docência universitária com os povos indígenas, com aproximadamente 18 etnias diferentes, eu mergulhava então em um rio de águas profundas e fortes como as correntezas do Rio Arinos<sup>11</sup>, e ao mesmo

<sup>9</sup> Roldão (2007).

<sup>10</sup> A perspectiva decolonial a que nos referimos está ancorada em um conjunto de autores/as latino-americanos, especialmente, com os estudos de Walsh (2019, p. 30), quando reconhece a necessidade de reformular o conhecimento instituído academicamente em diálogo com outros conhecimentos historicamente subalternizados, adotando um posicionamento crítico “[...] ir para dentro do trabalho com e entre os espaços social, político e epistêmico, antes negados, e reconceitualizar esses espaços através de formas que respondam à persistente recolonialização do poder [...]”.

<sup>11</sup> O Rio Arinos faz parte da bacia hidrográfica do Juruena, possui cerca de 59.000 km. Banha toda a região que leva seu nome (Vale do Arinos), composta por quatro municípios: Juara, Tabaporã, Novo Horizonte do Norte e Porto dos Gaúchos. Nasce na Serra Azul, em Nobres, e desagua no rio Juruena.

tempo manso superficialmente como o Rio dos Peixes. Naveguei por essas águas nos trajetos para estudar, pesquisar, aprender e romper com a minha ausência de conhecimento quanto às comunidades indígenas do território indígena Apiaká-Kayabi<sup>12</sup>, em Juara. O Rio Arinos é também a minha pertença, porque é entorno das narrativas e histórias sobre ele contadas pelo meu pai e das inúmeras viagens sobre a ponte de madeira, atualmente de concreto, que me provoca a sensação de retorno ao lar.

Figura 4 - Rio dos Peixes, T. I. Apiaká-Kayabi, Juara-MT<sup>13</sup>



Fonte: Acervo de pesquisa, 2022.

Porém, sair de casa também era necessário. Então, nesse mergulho na Faculdade Indígena Intercultural, ainda que eu não soubesse nadar, pude contar com a generosidade e amorosidade de outras pessoas com mais tempo de experiência na docência nessa modalidade. Naquele momento, a coordenação do

<sup>12</sup> Nesta T.I. residem os povos Munduruku, Apiaká e Kayabi. Na T.I. Japuira estão o povo Rickbatsa (FERREIRA, 2014).

<sup>13</sup> O Rio dos Peixes é um afluente do Rio Arinos, ambos compõem a sub-bacia do Juruena. É ainda hoje usado como principal via de acesso à cidade para as aldeias Mayrob, povo Apiaká e Aldeia Nova Munduruku, povo Munduruku.

curso era quase que um bote salva-vidas e, ainda que o medo e a insegurança estivessem ao meu lado, a sensibilidade e humanização protagonizaram as ações.

Foram momentos de muitas emoções, de rever quem eu era<sup>14</sup>, que professora havia me tornado... me senti parte daquele grupo tão heterogêneo, com cosmovisões diversas da minha, mas que me ensinaram, lá no meio do rio, com tamanha sabedoria, que a formação dos povos indígenas transcendia a aquisição dos conhecimentos técnico-científicos ou a posse da certificação para a docência.

Fui levada por essas águas, histórias e sonhos a repensar cotidianamente as ações didáticas da sala de aula, assim como a própria dimensão da docência no Ensino Superior. Ali eu entendia na vivência docente que a educação escolar indígena e a formação de professores e professoras indígenas só seriam possíveis se a construção do conhecimento acadêmico e científico dialogasse com seus saberes tradicionais, porque isso os permitia existir e resistir, ressignificar — respeitar suas crenças e pensar em uma vida comunitária digna.

Esse banho de águas geladas e fortes me refez como professora. Parecia que era um ritual necessário para a minha formação como professora, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica. A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade<sup>15</sup> que se busca cotidianamente construir em escolas urbanas, sufocadas pelas habilidades e competências, são componentes quase que inatos às práticas educacionais formais e não formais nas escolas indígenas. Para os professores indígenas em formação, transitar da matemática à geografia e, num piscar de olhos, à arte é só uma questão de segundos, porque, nesse contexto, a interdisciplinaridade é um fenômeno natural.

Pensar globalmente, agir localmente são formas de compreensão do mundo. As tecnologias naquele momento só reforçariam saberes que já eram próprios de cada povo. Para os estudantes, era interessante aprender o uso das ferramentas tecnológicas disponíveis em suas comunidades, como celulares, *notebooks* e, em alguns casos, projetor de imagens, para potencializar os conhecimentos culturais, a língua materna, os processos específicos de cada povo.

---

<sup>14</sup> Os processos identitários profissionais não são permanentes ou fixos, mas construções individuais e coletivas, constituídas nas relações humanas, na história de vida, nas contradições do mundo do trabalho (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2015).

<sup>15</sup> O conceito de interdisciplinaridade está ancorado na abordagem feita por Fazenda (1998).

Formar-se docente no contexto indígena e intercultural é uma questão eminentemente política, de fortalecimento cultural, econômico e social. Nada está dissociado. É sempre uma luta mais ampla que aprender a ler e escrever. Foi então que, em 2020, veio o convite para retornar as atividades de forma on-line, devido à pandemia da Covid-19. Também nesse instante, eu adentrava, como aluna especial do Doutorado em Educação, na disciplina de Seminário Avançado II- Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Currículo/Comunicação e Materiais Multimídias. Fui acolhida pelos colegas de turma e pelas duas professoras formadoras que ofertaram a disciplina.

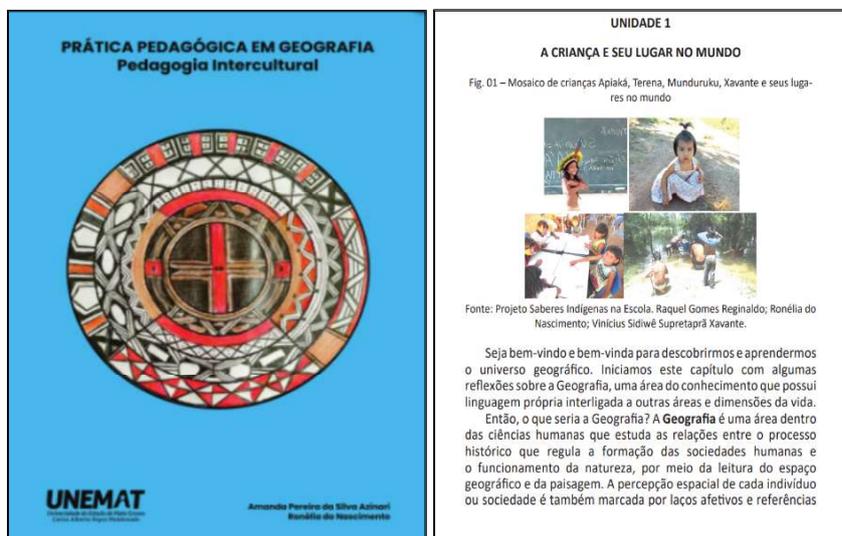
Essa experiência potencializou inúmeras reflexões sobre os processos formativos e identitários docentes. Então, no fim de 2020, com essas leituras, reescrevi a proposta de projeto e tive a aprovação em 1º lugar na seleção para aluna regular do mesmo programa. Recebi o terceiro convite da coordenação da Pedagogia Intercultural para ministrar a disciplina de forma remota, em parceria com outra professora de Juara e, nesse momento, o convite era mais desafiador: nos foi proposta a produção de material didático e cadernos pedagógicos da disciplina para ser ministrada em 2021, já que ainda não tínhamos vacinas e nem previsão do fim da pandemia. Portanto, acadêmicos e acadêmicas iriam receber o material impresso em suas comunidades.

A disciplina foi trabalhada em parceria com uma docente com pesquisas com o povo Munduruku da terra indígena (T. I.) Apiaká-Kayabi e outros trabalhos desenvolvidos nessa terra indígena. Nesse percurso, construímos então um caderno pedagógico da disciplina de Prática Pedagógica em Geografia. O caderno<sup>16</sup> teve a colaboração de diversos estudantes que cederam fotografias de suas comunidades e de seu povo para colaborar com as ilustrações do material.

---

<sup>16</sup> Este e outros cadernos estão disponíveis no site da FAINDI. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=acervo&c=cadernos-pedagogicos>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Figura 5 - Caderno pedagógico Prática Pedagógica em Geografia



Fonte: Acervo da primeira autora, 2021.

A produção desse material didático foi muito significativa e de diversas aprendizagens. Enquanto pedagogas, fazemos inúmeras conexões e diálogos para trabalhar nos anos iniciais. A geografia nunca foi um gosto quando eu ainda era criança. Os mapas que nos eram ensinados não faziam sentido. Na universidade, quando adulta, é que passei a gostar da geografia e entender que, para aprendê-la, é preciso ser alfabetizada geograficamente, ou seja, há uma linguagem própria da geografia. Para isso, não precisamos ser geógrafas, mas no mínimo compreender seus conceitos e suas ideias fundamentais enquanto área do conhecimento. Em contato com o texto “Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental”, de Helena Copetti Callai, quando assumi a disciplina de Geografia para os anos iniciais no curso de Pedagogia da UNEMAT de Juara, aliada a outras leituras e vivências, passei a me aproximar mais das leituras e discussões do campo geográfico.

Ao estruturar o material didático, íamos percebendo que era preciso falar dos conceitos geográficos escritos por autores e autoras da área, mas, sobretudo, precisávamos dialogar com os conhecimentos culturais e específicos dos estudantes, e evidenciar isso em um curto espaço físico do livro para uma disciplina de 60 horas. Fomos dialogando com os diversos saberes dos povos que compõem a

turma, para que fizesse sentido a eles e elas e também despertasse o desejo de ser lido e suas atividades desenvolvidas enquanto processos reflexivos da formação. Fizemos o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e o envio de áudios, imagens e vídeos curtos com explicação dos conceitos contidos no material didático. O *WhatsApp*, apesar de não ser a melhor ferramenta tecnológica para a formação de professores, era mais acessível para os estudantes indígenas, que, em muitos casos, não tinham e não têm celular, internet ou energia elétrica.

As atividades foram diversificadas para atender aos diferentes grupos de estudantes em suas necessidades logísticas e formativas diversas. A seguir, alguns exemplos de atividades que trabalham com os conceitos de lugar, território, localização.

Figura 6 - Atividades realizadas de forma remota



Fonte: Acervo disciplina de Prática Pedagógica de Geografia (FAINDI, 2021).

As proposições didáticas caminhavam na direção da construção de diálogos interculturais entre os saberes científicos e os saberes culturais. A todo instante, provocávamos o exercício da reflexão sobre o contexto de determinado conceito, a exemplo do conceito de “Território”, apresentando o que autores pensam sobre o termo e como o definem, e pedíamos para que desenhassem e escrevessem os significados para seu povo.

[...] esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e

sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Além de potencializar os saberes tradicionais a respeito dos temas abordados, foi também pensado em momentos em que os estudantes pudessem realizar pesquisas com as pessoas mais velhas (anciãos e anciãs), respeitando as medidas de biossegurança, para ouvi-los e articular a proposta do material didático. Alguns problemas ambientais locais também foram elencados pelos acadêmicos e acadêmicas com a intenção de articular a Educação Ambiental às práticas de Geografia, o ensino e as formas de pensar a aprendizagem geográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como concepções de território, lugar, paisagem, entre outros conceitos específicos.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há diversos caminhos a percorrer no âmbito da pesquisa com os formadores de professores indígenas da FAINDI/UNEMAT. As observações iniciais sobre a organicidade e história da FAINDI conformam algumas pistas a respeito dos desafios em ser docente no contexto da pluralidade étnica e cultural que reside nos territórios indígenas no estado de Mato Grosso. Ao mesmo tempo, temos compreendido que as vivências com a formação de professores indígenas têm marcado nossas experiências de forma singular, provocando-nos a repensar os tempos e espaços da formação superior e sua correlação com a educação escolar indígena.

Pensar a escola e a universidade indígena é parte de um outro projeto social. E nós, enquanto formadoras de professores e professoras não indígenas e indígenas, somos aprendizes e coparticipes da construção de outras pedagogias, de outras propostas formativas que sejam mais humanas, mais relacionais e, sobretudo, que valorizem e visibilizem as experiências de formadores e formadoras como construções científicas capazes de fortalecer os espaços de formação no Ensino Superior destinados à Educação Básica nas tramas da educação intercultural.

A formação intercultural crítica, reflexiva e comprometida com a justiça social é parte da lógica em construção pela FAINDI. Há um enorme esforço de docentes e gestores, como dos acadêmicos e acadêmicas, que se deslocam muitas horas e dias para estudar, para acessar o e-mail, para enviar um trabalho. A pandemia impactou fortemente o processo educacional e carece de mais estudos a respeito

para compreender quais dimensões foram mais severamente impactadas e quais formas de superar a problemática que emerge.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Edir Pina de. *Projeto Tucum* - políticas públicas e formação de professores indígenas no estado de mato grosso. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 21., 1997, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), 1997.

BRASIL. *Lei n. 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 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12711&ano=2012&ato=5dcUTRq1kMVpWT502>. Acesso em: 20 de out. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 maio 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: maio 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michel. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COLARES, Maria Lília Sousa; GONÇALVES, Tadeu Oliver. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 151-65, 2011.

CRECCI, Vanessa; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, jan. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

DAY, Christopher. *Formar Docentes como, cuando y em que condiciones aprende El*

*professorado*. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *O que sabemos e o que não sabemos a partir das pesquisas sobre docência e/ou formação de professores no Brasil?* [Relatório de pesquisa]. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2020.

ESTUDANTES indígenas ganham as universidades. *Justiça.gov.br* [online], Brasília, DF, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades>. Acesso em 12 de set. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara. *Educação escolar indígena na Terra Apiaká-Kayabi em Juara – MT: resistências e desafios*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; ZITKOSKI, Jaime José. Educação escolar indígena na perspectiva da educação popular: em defesa da Pedagogia Cosmo-Antropológica. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 4-20, set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan./abr. 2015.

GATTI, Bernardete Angelinai; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

GROSGUÉL, Ramon. Racismo/sexismo epistêmico, universidades ocidentalizadas y

los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 19, p. 31-58, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. O Ponto de Vista dos Professores Indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 3-5, fev. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Censo da educação superior 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP; MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 12 set. 2021.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-167, jul./set. 2018.

JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando; ÂNGELO, Francisca Navantino; THIAGO, Fernando; AWETI, Awajatu; SILVA, Marcelo Henrique da. Atuação dos professores indígenas egressos de cursos superiores no estado de Mato Grosso. *Revista Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 129-43, maio/ago. 2013.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO [SESC]. Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação*. [volume 7]. Rio de Janeiro: SESC; Departamento nacional, 2019.

LIMA, Sandra Maria Silva de; JANUÁRIO, Elias. Mosaico intercultural: direito e legislação no PROESI. *In: JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando (Org.). Cadernos de educação escolar indígena*. [v. 7, n. 1]. Barra do Bugres: UNEMAT, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MATO GROSSO. Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

MATO GROSSO. Secretária de Estado de Ciência e Tecnologia. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas*. Barra do Bugres: Universidade do Estado de

Mato Grosso, 2016.

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT. In: JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando (Org.). *Cadernos de Educação escolar indígena*. [v. 6, n. 1]. Barra do Bugres: UNEMAT, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: abr. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

PEGGION, Edmundo Antônio. Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, fev. 2003.

PERES, Claudio Afonso; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; GONZÁLES-MONTEAGUDO, José. Processos de identificação na docência: ressignificando experiências no campo da Pesquisa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 6, n. 19, p. 973-91, set./dez. 2021

PINTO, Fabiana de Freitas. *O exercício da docência na perspectiva intercultural do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, ano 17, n. 37, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SILVA, Adailton Alves da; FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; FERREIRA, Lucimar Luisa. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 421-32, maio/ago. 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5003

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA,

Tomaz Tadeu da Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TAUKANE, Darlene. *Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Pública) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

TRONCARELLI, Maria Cristina; WÜRKER, Estela; MENDES, Jackeline Rodrigues; ZORTHÊA, Kátia Silene. A Formação de Educadores Indígenas para as Escolas Xinguanas. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 1-239, fev. 2003.

UNIVERSITÁRIOS indígenas protestam contra infraestrutura precária de campus em MT. *G1 – Mato Grosso* [online], São Paulo, 28 jan. 2020. 1 fot., color. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/01/28/universitarios-indigenas-protestam-contrainfraestrutura-precaria-de-campus-em-mt.ghtml>. Acesso em: 08 maio 2022.

WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Bugalagrabde: Alternativas: 2017

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da UFPel*, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-54, 2008.

#### **Sobre as autoras:**

**Amanda Pereira da Silva Azinari:** Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. Professora da educação básica na Secretária de Estado de Educação (SEDUC/MT). Membro do GepForDoc. **E-mail:** [amandaps\\_jra@hotmail.com](mailto:amandaps_jra@hotmail.com), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-9345-0219>

**Filomena Maria de Arruda Monteiro:** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do GepForDoc na UFMT. **E-mail:** [filarruda@hotmail.com](mailto:filarruda@hotmail.com), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3428-0533>

Recebido em: 27/12/2021

Aprovado para publicação em: 07/07/2022