

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO MOVIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO AMAZÔNICO AMAZONENSE

*Reinaldo Oliveira Menezes
Hellen Cristina Picanço Simas*

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação em andamento, cujo objetivo é discutir a formação de professores indígenas no movimento da inclusão escolar no contexto amazônico amazonense. Como sabemos o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil não é algo fácil, ainda mais, no contexto da educação escolar indígena no que tange à formação de professores/as indígenas. No entanto, buscou-se verificar se há discussão acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiências nas Matrizes Curriculares dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Formação de Professores Indígena das Instituições Públicas de Ensino Superior do estado do Amazonas. Os métodos de coleta de dados são as pesquisas bibliográficas e os documentais, e as análises tiveram enfoque qualitativo (SEVERINO, 2016). Como resultado, observou-se que é preciso pensar numa política de educação especial intercultural que possa atender aos anseios e às necessidades de cada realidade escolar, e para que esta construção seja possível, é preciso ouvir os/as professores/as, os/as gestores/as, a comunidade indígena e a família.

Palavras-chave: formação de professores indígenas; inclusão escolar; projeto pedagógico de curso.

INDIGENOUS TEACHER TRAINING IN THE SCHOOL INCLUSION MOVEMENT IN THE AMAZONIAN CONTEXT

Abstract

This paper is the result of an ongoing doctoral research in education, which aims to discuss the training of indigenous teachers in the movement of school inclusion in the Amazonian context. As we know, the process of school inclusion for people with disabilities in Brazil is not easy, especially in the context of indigenous school education in terms of the training of indigenous teachers. However, we sought to verify if there is discussion about the school inclusion of people with disabilities in the Curricular Matrices of the Pedagogical Projects of Indigenous Teacher Training Courses of Public Higher Education Institutions in the state of Amazonas. The methods of data collection are bibliographic and documentary research, and the analysis had a qualitative approach (SEVERINO, 2016). As a result, it was observed that it is necessary to think about an intercultural special education policy that can meet the wishes and needs of each school reality, and for this construction to be possible, it is necessary to listen to the teachers, managers, the indigenous community and the family.

Keywords: indigenous teacher training; school inclusion; pedagogical course project.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO INDÍGENA EN EL MOVIMIENTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO

Resumen

Este trabajo es el resultado de una investigación de doctorado en educación en curso, que tiene como objetivo discutir la formación de profesores indígenas en el movimiento de inclusión escolar en el contexto

amazónico. Como sabemos, el proceso de inclusión escolar de las personas con discapacidad en Brasil no es fácil, más aún en el contexto de la educación escolar indígena en lo que respecta a la formación de profesores indígenas. Sin embargo, buscamos verificar si hay discusión sobre la inclusión escolar de personas con discapacidad en las Matrices Curriculares de los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Formación de Profesores Indígenas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en el estado de Amazonas. Los métodos de recolección de datos son la investigación bibliográfica y documental, y el análisis tuvo un enfoque cualitativo (SEVERINO, 2016). Como resultado, se observó que es necesario pensar en una política de educación especial intercultural que pueda responder a los deseos y necesidades de cada realidad escolar, y para que esta construcción sea posible, es necesario escuchar a los maestros, a los directivos, a la comunidad indígena y a la familia.

Palabras clave: formación de profesores indígenas; inclusión escolar; proyecto de curso pedagógico.

INTRODUÇÃO¹

A partir da década de 1970, a questão indígena no Brasil toma um caminho diferente, sobretudo, a questão da Educação Escolar Indígena devido ao movimento indigenista e do protagonismo dos povos indígenas em prol dos seus direitos. Para romper com a herança educacional dos colonizadores ofertada aos povos indígenas, a qual negava e excluía os processos próprios educacionais dos nativos, os indígenas reivindicaram uma educação específica e diferenciada, alicerçada em suas realidades e em seus saberes ancestrais. Porém, somente na década de 1980, as propostas alternativas para a educação escolar dos povos indígenas foram ganhando espaço nas agendas das políticas públicas. Em 1988, finalmente, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), os povos indígenas passam a ter seus direitos educacionais e direito a suas terras ancestrais reconhecidos e expressos na Carta Magna do país como direitos fundamentais individuais e coletivos. A partir de 1990, o direito à educação passou a ser de responsabilidade do Estado por meio do Ministério da Educação (MEC). A discussão sobre a formação de professores/as indígenas para as escolas indígenas é resultado, portanto, de luta e do protagonismo dos povos originários, que asseguram, na CRFB/88, o direito à formação de indígenas para atuação nas escolas de suas aldeias (FERREIRA, 2001; MAHER, 2006; GRUPIONI, 2006; MENDES, 2016; BETTIOL, 2017).

Mas só ter o direito garantido em lei não significa que ele se tornará uma prática, por isso o presente trabalho visa verificar se o tema inclusão escolar se faz presente nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Formação de Professores Indígena das Instituições Públicas de Ensino Superior no estado do Amazonas, pois se entende que a inclusão do tema nos PPCs seja um passo na efetivação dos direitos constitucionais dos povos indígenas. Discutir a formação de professores/as indígenas, no movimento da inclusão escolar, sobretudo, no contexto amazônico amazonense, é dar mais um passo para a efetivação de ações de inclusão dos alunos indígenas no processo de ensino-aprendizagem das escolas indígenas e não-indígenas, pois a educação precisa ser de qualidade para todos, sem distinção, discriminação e exclusão.

Diante do importante tema, questiona-se: os cursos de Formação de Professores Indígenas do estado do Amazonas abordam a temática inclusão escolar em seus PPCs, especificamente para a inclusão escolar em escolas indígenas? Para se responder a esta questão-problema, este trabalho se pauta no referencial teórico constituído pelo trabalho dos seguintes autores: Bettiol (2017),

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Bruno e Lima (2014), Estácio (2011), Ferreira (2001), Grupioni (2006), Maher (2006), Nóvoa (1997), Paladino e Almeida (2012), Silva e Bruno (2013, 2016a, 2016b), entre outros.

Este trabalho também se pautou em documentos de âmbito nacional: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), o Decreto nº 26/1991, a Lei nº 9.394/1996, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, o Parecer CNE/CEB nº 14/1999a, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999b, a Lei nº 10.172/2001, o Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental de 2002, o Decreto nº 5.051/2004, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o Decreto nº 6.861/2009, o Parecer CNE/CEB nº 13/2012a, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012b, o Parecer CNE/CP nº 6/2014, a Resolução CNE/CP nº 01/2015, o Decreto nº 9.465/2018, o Decreto nº 10.088/2019 (BRASIL, 1988, 1991, 1996, 1998, 1999a, 1999b, 2001, 2002, 2004, 2008, 2009, 2012a, 2012b, 2014, 2015, 2018, 2019; IFAM, 2019; UFAM, 2012, 2016; UEA, 2006, 2009, 2016), assim como documentos de âmbito local, o Currículo de Licenciatura Plena para Professores Indígenas do Alto Solimões de 2006, o Currículo de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena de 2009 e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual do Amazonas (UEA, 2006, 2009, 2017), o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas de 2012 da Faculdade de Educação (FACED), o Projeto Político Pedagógico de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável de 2014 do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2012, 2014, 2016) e, por fim, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM, 2019).

O estudo se divide em três seções: a primeira trata da questão da educação escolar indígena no Amazonas. A segunda seção diz respeito à discussão sobre a formação de professores/as indígenas na região. E, por fim, na terceira parte, apresenta-se a reflexão sobre a inclusão escolar no processo de formação de professores/as indígenas para, então, em considerações finais se sistematizar as consoes da pesquisa.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS

Esta seção tem objetivo de contextualizar brevemente a construção e a consolidação da Educação Escolar indígena no contexto amazônico amazonense. Antes, porém, trata-se da Educação Escolar Indígena no contexto nacional como forma de localizar a problemática sobre a qual o estudo se debruça.

A Educação Escolar Indígena, segundo Ferreira (2001), Estácio (2011), Pinheiro e Santos (2016), pode ser compreendida em quatro momentos da história. A primeira diz respeito ao período colonial com a chegada dos portugueses, neste período a educação ofertada para os povos originários era segundo as normas dos jesuítas, ou seja, o processo de escolarização tinha como base à catequização. O segundo momento é marcado com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), cujo objetivo era de prestar assistência a todos os povos indígena do Brasil. Este período se estende até criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na década de 1967, que tinha o “[...]discurso de alfabetização na língua materna e a integração dos indígenas à sociedade nacional” (BETTIOL; LEITE, 2017, p. 12834). O terceiro momento ocorre no período que compreende a década de 1960 até a década de 1970, quando surge o movimento indígena e as organizações indigenista não governamentais. E neste cenário, vão surgir as primeiras reivindicações por parte do movimento indígena e das organizações indigenista por uma educação

diferenciada e específica, sobretudo, uma educação bilíngue. Uma educação que atendesse aos interesses e aos anseios dos povos indígenas (FERREIRA, 2001; ESTÁCIO, 2011). E, por fim, o quarto momento, marcado fortemente pelo protagonismo dos povos indígenas, que inicia na década de 1980 e compreende o presente momento. Nesta fase histórica, os povos indígenas buscam promover a construção de identidades curriculares para atender a realidade escolar de cada povo. Isto é, propõem alternativas para construção de uma educação própria (FERREIRA, 2001; ESTÁCIO, 2011).

É a partir desta última fase, que os povos indígenas ganham destaque nas discussões políticas do Brasil, especialmente, com a promulgação da CRFB/88, denominada Carta Cidadã. É com a Carta Magna que os povos indígenas passaram a ter direitos e ter reconhecida suas identidades, culturas e línguas (BRASIL, 1988, FERREIRA, 2011; ESTÁCIO, 2011; BETTIOL, 2017; LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020).

Neste sentido, a Educação Escolar Indígena passa ser um direito fundamental para os povos originários, assim como uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, segundo a cultura de cada povo. Portanto, o processo de escolarização para os povos indígenas deixa de ser integracionista, pelo menos em tese, passando para emancipatório, ou seja, a “[...]escola indígena está ancorada na interculturalidade e busca articular os diferentes conhecimentos e saberes, possibilitando formar indígenas que dialoguem com a sociedade envolvente, sem, contudo, desconsiderar sua cultura e suas tradições” (BETTIOL; LEITE, p. 12835). Em outras palavras, a Educação Intercultural, na atual conjuntura, visa valorizar e reconhecer a existência das diversas culturas que fazem parte da formação social brasileira, sobretudo, no contexto amazonense. Nessa perspectiva, a formação de professores indígenas no movimento da inclusão escolar voltadas para as pessoas com deficiências, neste caso, para os alunos indígenas com deficiências, torna-se de suma importância, pois visa articular o processo de atendimento educacional específico e diferenciado, considerando as especificidades de cada povo. Logo, se está diante de duas grandes problemáticas: 1) assegurar e desenvolver a educação intercultural para os povos indígenas e, ao mesmo tempo, 2) pensar este tipo de educação dentro da especificidade da educação especial, posto que, possivelmente, cada povo indígena tem uma compreensão sobre necessidades especiais e, por isso, se relaciona de forma distinta com as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Vale destacar que, além da Carta Magna, temos outros ordenamentos jurídicos que preconizam o direito dos povos indígenas, sobretudo, o direito à educação, como por exemplo, o Decreto n. 26/1991 – que dispõe sobre a educação escolar indígena no Brasil; a Lei n. 9.394/1994 – que trata da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN); a Lei n. 10.172/2001² – que trata do Plano Nacional da Educação (PNE); o Decreto n. 5.051/2004³ – que promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais; o Decreto n. 6.861/2009 – que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais (TEE) e outros. Temos também documentos orientadores que vêm tratar da Educação Escolar Indígena, como o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas de 1998 (RCNEI); as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI)⁴, regida pelo Parecer CNE/CEB n. 14/1999 e Resolução CNE/CEB n. 3/1999; e os Referenciais para a formação de professores indígenas de 2002 (BRASIL, 1991, 1994, 1998, 1999a, 1999b, 2001, 2002, 2004, 2009).

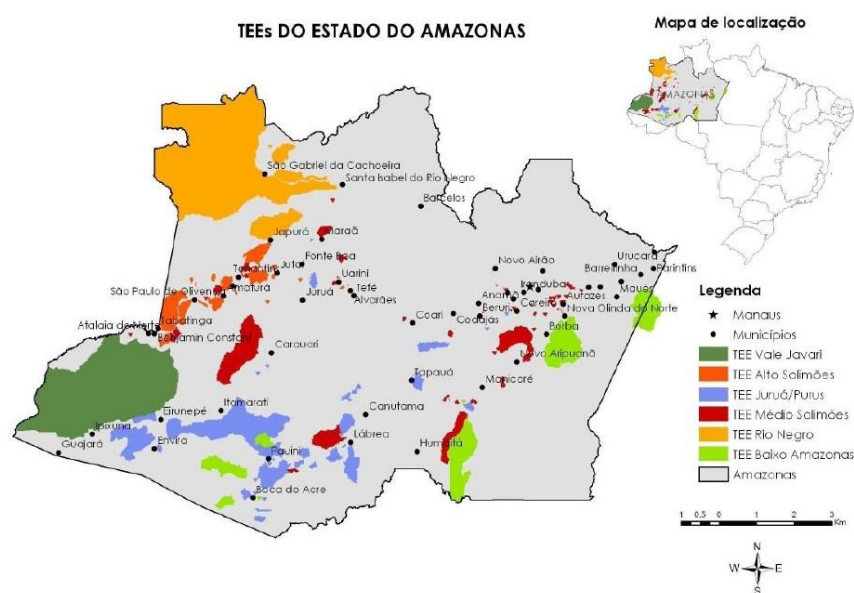
² Lei perdeu a vigência decenal, portanto, o novo PNE está em vigência pela Lei n. 13.005/2014.

³ Decreto revogado pelo Decreto n. 10.088/2019.

⁴ As respectivas DCN para a Educação Escolar Indígena estão em vigência com o Parecer CNE/CEB n. 13/2012 e a Resolução CNE/CEB n. 5/2012.

Diante do exposto, a Educação Escolar Indígena no Amazonas não foi e não é diferente do contexto nacional. Muitos foram os desafios para a construção e a consolidação das escolas nas comunidades indígenas para atender a especificidade e a realidade de cada povo. Portanto, segundo o estudo de Bettiol (2017), as escolas indígenas estão distribuídas nas seguintes Territórios Etnoeducacionais (TEE) no contexto amazonense.

Figura 1: Mapa Territórios Etnoeducacionais do Amazonas



Fonte: BETTIOL, 2017, p. 102.

Vale salientar que os TEEs são pactos de ações que visam uma educação específica, diferenciada e bilingue para os povos indígenas, considerando suas realidades socioculturais, políticas e educacionais. Seguindo esta perspectiva, de acordo com o mapa apresentando, os TEEs do Amazonas, observa-se que as escolas indígenas estão distribuídas pelas regiões do Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá-Purus, Médio Solimões, Alto Solimões e Vale do Javari (BETTIOL, 2017). Todos os TEE no contexto amazonense são conquistas dos povos indígenas por uma educação diferenciada e específica.

Neste prisma, o processo de consolidação das escolas nos TEE no Amazonas vem se efetivar de fato por conta da política de formação de professores/as indígenas. Esta formação é um compromisso do Estado para promover uma educação de qualidade para os povos indígenas, conforme prevê o art. 9º do Decreto n. 6.861/2009: “A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena” (BRASIL, 2009, art. 9º).

As Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos de formação para os povos indígenas no Amazonas são a Universidade Federal do Amazonas (UFAM); a Universidade Estadual do Amazonas (UEA); e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM). São IES que compactuam juntos com outros órgãos (secretarias de educação do Estado e dos municípios, órgão federal e representantes dos povos indígenas) em assumir o compromisso de organizar os TEE no Amazonas. A seguir faremos a discussão sobre os cursos de formação de professores indígenas ofertados pelas citadas instituições.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Na seção anterior, vimos que as escolas indígenas na contemporaneidade assumem uma função importante para os povos indígenas. Isto é, a escola para os povos indígenas passa de imposição à reivindicação (GRUPIONI, 2006; LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020). Tudo isso foi devido à sanção de leis, decretos e homologação de documentos orientadores que tratam de uma educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas. Neste sentido, o propósito desta seção é discorrer sobre a formação de professores/as indígenas no Amazonas, apontar de forma detalhada quais são as IES que ofertam cursos de formação de professores/as para o contexto indígena, assim como apontar os documentos legais que dispõe sobre a temática em questão.

O debate sobre a formação de professores/as indígenas no Brasil e no Amazonas compõe um grupo diverso e com uma diversidade riquíssima no que tange às culturas, às identidades, às línguas e aos processos educacionais (GRUPIONI, 2006; BETTIOL, 2017; LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020). Por conta dessa diversidade, sobretudo, no contexto educacional indígena que surge o movimento de professores/as indígenas. Assim, “[...]a formação de professores foi percebida por vários povos indígenas como uma grande conquista, tanto pela possibilidade de assumirem a educação escolar de suas comunidades e elaborar outras modalidades e formas de exercer tal função [...]” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 38). Atualmente, a formação de professores/as indígenas é ofertada tanto por cursos de magistério – cursos de nível médio coordenados pelas secretarias estaduais e municipais quanto por cursos superiores – coordenadas pela IES por meio de Licenciaturas (GRUPIONI, 2006; PALADINO; ALMEIDA, 2012; BETTIOL, 2017).

Segundo Bettiol (2017, p. 109), “A formação de professores em Ensino Médio (Magistério Indígena) busca garantir aos professores indígenas a formação inicial em consonância com os projetos de suas comunidades, conforme determinam os documentos legais”, isto é, a formação deve seguir de acordo com os currículos escolares de cada realidade indígena, assim como de acordo com os apontamentos do RCNEI de 1998.

Vale destacar, de acordo com os estudos da autora, que, no período de 2003 a 2006, o estado investiu R\$9 milhões em 67 propostas de projetos para formação de professores/as em nível médio para o magistério indígena. E que, no ano de 2007, houve um aumento no investimento para formação de professores indígenas equivalente de R\$24 milhões, um alcance de 4 mil professores indígenas por esta modalidade (BETTIOL, 2017).

No que tange à formação em nível superior, o principal destaque se encontra na criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), no ano de 2005. A criação do PROLIND não é uma iniciativa do Estado, e sim, uma reivindicação dos povos indígenas em busca de melhoria na qualidade da Educação Escolar Indígena. Este programa criado por meio da extinta⁵ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão vinculado ao MEC. A respectiva secretaria tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento da organização do sistema de ensino, focando nas questões das diversidades sociocultural e da diferença, promovendo uma educação inclusiva, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental (TAFFAREL, CARVALHO, 2019).

Para Taffarel e Carvalho (2019, p. 87), a extinção da Secad “[...]não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São

⁵ No ano de 2018, a Secad foi extinta por meio do Decreto n. 9.465, de 9 de agosto.

medidas para destruir forças produtivas e assegurara as condições de (re)produção do capital”. Ou seja, desde a posse do atual Governo Federal, comandada pelo então presidente da república Jair Messias Bolsonaro, tais medidas tomadas atacam os direitos indígenas e que impõe retrocessos às conquistas das minorias, sobretudo, dos povos indígenas. Estas ações tomadas são reflexos do golpe dado na ex-presidenta Dilma Rousseff, que a destituiu do seu cargo como chefe da nação (TAFFAREL; CARVALHO, 2019). Portanto, a criação do PROLIND é uma conquista social que se consolidou no contexto nacional e garantiu o direito à educação para os povos indígenas, expressos nos ordenamentos jurídicos supracitados. A partir dos documentos oficiais, que dispõem sobre a educação escolar indígena, é que a necessidade e a urgência de formação de professores indígenas, bem como a elaboração de materiais didáticos-pedagógicos entre outras questões para o campo indígena passaram a ter atenção pelos Governos. O RCNEI foi publicado, em 1998, justamente veio somar às ações do Governo direcionadas à educação escolar indígena. O documento é orientador do currículo para as escolas indígenas no Brasil, apontando para a criação e sustentação de uma escola específica e diferenciada. Segundo o RCNEI (1998), é dever do Estado promover políticas públicas voltadas para o campo educacional indígena, responsabilidade que envolve não só a criação e implementação de escolas indígenas, mas os profissionais (gestores/as e professores/as) das escolas indígenas possam ser indígenas.

Neste sentido, no ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão integrante do MEC, ouve as reivindicações dos povos indígenas, organizações não-indígenas e entre outros grupos da sociedade civil em prol do movimento indigenista para a elaboração de documentos orientadores para o processo de formação de professores/as indígenas, que estivesse em consonância com a Carta Magna de 1988. Diante desta realidade, o CNE homologa o Parecer nº 14/1999 e a Resolução nº 03/1999, que vem definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, destacando a importância de se formar professores para esta e desta realidade escolar, pois muitos profissionais que atuavam nas escolas indígenas logo no início de sua implementação, sequer tinham formação de magistério. Eles tinham o conhecimento de suas culturas, mas era preciso também que estes profissionais dominassem o conhecimento do não indígena, como por exemplo dominar a língua portuguesa e demais conhecimentos de áreas epistemológicas (BRASIL, 1999a, 1999b).

Com isso, em 2001, foi criada a Comissão Nacional de Professores/as Indígenas no âmbito do MEC. E no ano seguinte, foi publicado o Referencial para a Formação de Professores/as Indígenas (BETTIOL, 2017). Deste modo, a formação de professores/as indígenas tem como documento orientador o Parecer CNE/CP n. 6, de 02 de abril de 2014, e a Resolução CNE/CP n. 01, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos tanto em nível Superior e quanto em nível Médio (BRASIL, 2014, 2015).

Esta conquista dos povos indígenas acerca dos documentos orientadores para formação de professores/as indígena ganhou força a partir da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrido em 2009. Esta I CONEEI é vista com um espaço democrático, que promoveu intenso debate sobre a Educação Escolar Indígena, fortalecendo a luta e o protagonismo dos povos indígenas e, principalmente, possibilitando a construção destes documentos orientadores (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006; BETTIOL, 2017), pois, segundo o Parecer CNE/CP n. 6/2014, estas diretrizes vêm “[...] como forma de se garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nestas escolas, faz-se necessário ter a sua frente, como docentes e como gestores, os próprios indígenas pertencentes a suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2014, p. 3).

Feitas essas considerações, partimos agora para destacar as IES que oferecem cursos voltados para formação de professores/as indígenas no contexto amazonense. De acordo com os dados coletados no *site E-mec*, no estado do Amazonas, somente a UFAM, a UEA e o IFAM, instituições públicas têm contemplado em seus Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) cursos para atender as demandas dos povos indígenas no que tange a formação para atuação para as escolas indígenas.

Tabela 1: IES que oferecem cursos de formação de professores/as indígenas

UNIDADE ACADÊMICA/IES	CURSOS	POVOS/ETNIA	MUNICÍPIOS
FACED/UFAM	Formação de Professores Indígenas - Humanas e Sociais	Banwa, Tukano, Nheengatu, Yanomani, Sateré-Mawé,	8 municípios do Amazonas
	Formação de Professores Indígenas - Letras e Artes		
	Formação de Professores Indígenas - Exatas e Biológicas		
IFCHS/UFAM	Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável		
ENS ⁶ /UEA	Licenciatura Plena para Professores Indígenas do Alto Solimões	Apurinã, Arara, Baniwa, Baré, Dessana, Hexkariana, Jamamadi, Kaixana, Kambeba, Katukina, Kokama, Kulina, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Nheengatu, Parintintin, Piratapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Tukano, Tenharin, Tikuna, Mauê, Tuyuka, Wanano, Yanomami, Maragua, Kanamari e Kaxinauá	1 município
ENS/UEA CES ⁷ /UEA	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena		52 municípios

Fonte: PDI/UFAM, 2016, e PDI/UEA, 2016.

Ressaltamos que o IFAM, embora conste no banco de dados do *site E-mec* como IES com cursos de formação de professores/as indígenas, não encontramos, no PDI do IFAM, cursos voltados para a citada demanda. O respectivo documento faz menção ao Programa de Bolsa Permanência (PBP) para alunos matriculados em cursos de licenciaturas interculturais em processo

⁶ Escola Normal Superior (ENS) da Universidade Estadual do Amazonas.

⁷ Centro de Estudos Superiores da UEA presentes em 50 municípios do estado do Amazonas.

de formação de professores/as indígenas. A despeito disso, o IFAM nos esclarece, por meio do processo n. 23546.037716/2021-33, que os cursos de formação de professores indígenas que ocorreram nesta IES foram realizados por meio do PROLIND. Os cursos de formação inicial começaram em 2011 e terminaram em 2015. Eles tiveram continuidade devido à suspensão do programa pelo MEC. O citado curso foi realizado no município de São Gabriel da Cachoeira do estado do Amazonas, formando 32 professores indígenas. Um outro programa do Governo Federal promovido pelo MEC é o Saberes Indígenas nas Escolas. Neste sentido, tanto o PROLIND e os Saberes Indígenas nas Escolas são programas de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (Secadi) do MEC, desenvolvida pelo IFAM.

No mais, tanto a UFAM quanto a UEA contemplam em seus PDI's cursos voltados para formação de professores/as indígenas para o estado do Amazonas. Estes cursos estão presentes em 61 municípios do Amazonas, incluindo a capital Manaus, ou seja, os cursos oferecidos contemplam povos das seguintes etnias no contexto amazonense: Apurinã, Arara, Baniwa, Baré, Dessana, Hexkariana, Jamamadi, Kaixana, Kambeba, Katukina, Kokama, Kulina, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Nheengatu, Parintintin, Piratapuia, Satere-Mawé, Tariano, Tukano, Tenharin, Tikuna, Mauê, Tuyuka, Wanano, Yanomami, Maragua, Kanamari e Kaxinauá, são grupos com culturas, identidades e processos educacionais específicos e diferenciados (UFAM, 2016; UEA 2016; BETTIOL, 2017). Conhecido um pouco da história da implementação da formação indígena no Brasil e as instituições que oferecem formação no Amazonas, a seguir discute-se sobre o tema inclusão escolar nas citadas formações para verificarmos se elas já implementaram a educação especial no contexto da educação escolar indígena.

REFLETINDO A INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS

Chegamos, portanto, na última seção deste trabalho, na qual se apresenta o censo escolar de alunos indígenas com deficiência matriculados na Educação Básica, dados necessários para compreendermos o movimento da inclusão escolar na formação dos/as professores/as indígenas.

Número de alunos/as indígenas com deficiência na Educação Básica no Amazonas

A discussão sobre a inclusão escolar na contemporaneidade, assim como da Educação Escolar Indígena se encontra presente nas agendas das políticas públicas do Brasil, pois, de acordo com Sá e Caiado (2018, p. 401), “pela primeira vez na política de educação é reconhecido que as pessoas com deficiência estão em diversos contextos culturais e educacionais e precisam dos serviços da educação especial para auxiliar na sua escolarização”, uma vez que tanto a Educação Especial na perspectiva da inclusão quanto a Educação Escolar Indígena são direitos garantido nos ordenamentos jurídicos brasileiros.

Em consonância com que foi exposto, os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Censo Escolar, entre os anos de 2016 a 2020, reafirmam a garantia do direito à educação para as pessoas com deficiências, nos demonstrando a ampliação do acesso e da permanência de alunos indígenas e não indígenas com deficiência na educação básica. Neste prisma, o número de matrícula de alunos não indígenas e

indígenas com deficiência só tem aumento no sistema público de ensino da Educação Básica, estes alunos estão em todas as modalidades e níveis da educação, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: Número de matrículas de alunos indígenas e não indígenas com deficiência na rede pública de ensino da Educação Básica no Amazonas.

TIPO DE CLASSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2016		2017		2018		2019		2020	
	Não indígena	Indígena	Não indígena	Indígena	Não indígena	Indígena	Não indígena	Indígena	Não indígena	Indígena
Classes Comuns	10.150	230	12.051	293	14.244	400	15.722	417	17.576	434
Classes Exclusivas	2.672	12	2.805	7	3.000	6	2.862	20	2.909	20
Subtotal	12.822	242	14.856	300	17.244	406	18.584	437	20.485	454
Total	13.064		15.156		17.650		19.021		20.939	

Fonte: INEP (2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

De acordo com esta Tabela, há um aumento nos índices de matrículas de pessoas com deficiência nos estabelecimentos da Educação Básica nos últimos 5 anos. E este aumento não se trata somente de pessoas não indígenas, o número de indígenas com algum tipo de deficiência presente na rede de ensino público da Educação Básica é bastante significativo, principalmente, nas classes comuns. Em relação à tabela supracitada, não é possível apontar se os/as alunos/as indígenas com deficiência encontram-se em escolas específicas e diferenciadas. De qualquer forma, o acesso e a permanência no ensino regular de alunos/as indígenas e não indígenas com deficiência só vêm ocorrer de fato quando o Estado cria ações de políticas públicas voltadas para o processo de inclusão escolar desta demanda.

Neste prisma, Sá e Cia (2015) salientam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 trouxe avanços para a promoção e a viabilização do acesso e da permanência desta demanda no ensino regular e promoveu debates na sociedade sobre o atendimento de indígenas com deficiência.

Inclusão escolar no processo de formação de professores indígenas

Falar do processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil não é algo fácil, ainda mais no processo de formação de professores/as indígenas por serem duas questões com suas particularidades e especificidades.

O tratamento dado a essas questões não é igual. Cada uma delas deve ser pensada conforme o seu contexto, como bem destacam as autoras Bruno e Lima (2014, p. 94): “[...] as particularidades inerentes ao processo de interação entre esses dois campos de conhecimentos tão distintos tornam-se uma tarefa complexa, geradora de tensões e ambiguidades”.

Embora a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial sejam modalidades heterogêneas no que tange ao seu contexto sócio-histórico, político e cultural, são questões de suma importância para promover uma educação de qualidade na contemporaneidade. É principalmente realizar a interface entre estas modalidades, pois são marcadas por fortes tensões (SILVA; BRUNO, 2013, 2016a, 2016b).

Os primeiros passos para essa interface são vistos na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva lançada no ano de 2008. Segundo este documento, a conexão entre as modalidades em questão “[...] deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 17). É bom salientar que a questão indígena é citada uma única vez no documento supracitado. Não deixa de forma clara e específica como ocorreria esse atendimento nos estabelecimentos das escolas indígenas.

A falta de clareza nesse processo de atendimento educacional especializado nas escolas indígenas tem causado um certo desconforto em realizar o processo de inclusão nessas escolas. Neste sentido, os autores Silva e Bruno (2013, 2016a, 2016b), Bruno e Lima (2014) apontam que a falta de documentos orientadores para o processo de inclusão escolar de alunos/as indígenas com deficiência dificulta em muitos casos não só o acesso destes como a sua permanência nos estabelecimentos escolares indígenas. Os autores em questão também assinalam como entraves as dificuldades no que diz respeito à falta de informação específica para o recebimento e atendimento destes alunos/as indígenas com deficiência.

Esta discussão, embora possa parecer nova e recente no campo educação, já foi tratada pelo MEC, por meio do CNE em 2012, que reconhece a importância desta discussão da Educação Especial na perspectiva da Inclusão nas escolas indígenas, pois, na atual conjuntura, apresenta-se como desafio crescentes e que há uma certa ausência ou invisibilidade de formação de professores/as para esta realidade escolar que é a inclusão dos/as alunos/as indígenas com deficiências (BRASIL, 2012a, 2012b).

O CNE compreende essa gravidade e destaca que além dos desafios de formar professores/as para o processo de inclusão, ainda há o enfrentamento das inadequações estruturais “[...] dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos” (BRASIL, 2012a), isto é, estas questões inviabilizam um atendimento especializado e adequado para às diferentes necessidades dos/as alunos/as indígenas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mas identifica que:

O atendimento educacional especializado na Educação Escolar Indígena deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento. Para efetivar essas condições faz-se necessária a ação conjunta e coordenada da família, da escola,

dos sistemas de ensino e de outras instituições da área da saúde e do desenvolvimento social (BRASIL, 2012a, p. 19-20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, instituída pelo Parecer CNE/CEB n. 13/2012 e pela Resolução CNE/CEB n. 5/2012, preconiza a interface a entre as modalidades e aponta, assim, para a necessidade e a urgência de se discutir no processo de formação de professores/as indígenas a questão da inclusão escolar (BRASIL, 2012a, 2012b). A mesma questão não é vista ou expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, instituídas pelo Parecer CNE/CP n. 6/2014 e pela Resolução CNE/CP n. 1/2015 (BRASIL, 2004, 2015).

Estes documentos que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de ensino superior e ensino médio não acompanharam as mesmas discussões e voracidade encontrada no Parecer CNE/CEB n. 13/2012 e na Resolução CNE/CEB n. 5/2012. Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de ensino superior e ensino médio não deixam de ser um marco importante para os povos indígenas, uma vez que este documento representa uma conquista de muitas lutas e resistência em prol de uma educação de qualidade para os povos indígenas. Diante do exposto, voltamos para questão da IES que ofertam cursos de formação de professores/as indígenas no contexto amazônico. Na subseção anterior, observou-se que as IES que contemplam cursos para este público-alvo são todas públicas, as IES privadas conforme o site *E-mec* não dispõe de cursos de formação de professores indígenas.

Ao analisarmos o PDI das IES públicas encontradas, não encontramos os cursos no IFAM em sua estrutura de cursos de graduação, a formação de professores indígenas como aponta o *site E-mec*. Partimos, então, para análise do PDI da UFAM e da UEA, e neles encontramos e confirmamos os cursos voltados para este público, conforme o quadro 1.

Ao debruçarmos nos Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Formação de Professores Indígenas tanto da FACED quanto do IFCHS da UFAM, e nos Currículos de Formação de Professores Indígenas (Licenciatura Plena para Professores Indígenas do Alto Solimões e Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena) da UEA, encontramos somente no curso de currículo Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena da UEA, a oferta da disciplina de Educação Especial e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo desses professores/as indígenas.

A falta de ampliação da discussão tanto da Educação Especial e da Libras para o processo de inclusão escolar, ainda é um grande desafio no contexto amazônico amazônico, no que diz respeito na formação de professores/as indígenas.

Observa-se na Tabela 2, anteriormente apresentada, que o número de alunos/as indígenas com deficiência nos últimos 5 anos só tem aumento, isto é, eles se encontram tanto em classes comuns – são as salas regulares quanto em classes exclusivas – salas de recursos multifuncionais. Neste sentido, o atendimento educacional para estas demandas requer uma atenção redobrada, por conta dos seus processos históricos, culturais e educacionais. Exige uma política que valorize o contexto da diversidade, sobretudo, a interculturalidade. Há de se pensar num atendimento educacional específico e diferenciado que atenda aos interesses e aos anseios dos alunos indígenas com deficiência presentes nas escolas indígena e não indígena. É urgente refletir sobre uma política, que por um dado, considere a educação especial na perspectiva da inclusão e da interculturalidade, que por outro, considere as concepções, reestruturações relacionais e referenciais culturais dos povos indígenas e seja capaz de negociar a complexidade e os entraves entorno da interação entre os indígenas com deficiência, a língua materna, os processos

educacionais e as culturas. É preciso entender que cada povo indígena tem uma compreensão distinta sobre necessidades especiais e a sua forma de compreender tal conceito implica num tipo de educação escolar possível diferente da pensada pelo Governo, o qual dificilmente tem uma visão intercultural e ou pluricultural sobre a formação humana.

Diante desta questão, Antônio Nóvoa (1997, p. 28) salienta que “[...]a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. Neste caso, a formação de professores/as indígenas passar por esta experimentação, inovação e novas práticas pedagógicas neste movimento da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão de professores/as indígenas no movimento da inclusão escolar acerca das pessoas com deficiências se encontra entre-lugares, como bem destaca Silva e Bruno (2013, 2016a, 2016b), pois a questão se encontra em contextos de novas identidade e de novos processos pedagógicos, esse processo no Brasil está sendo discutido e construído, mesmo que de forma tardia.

A inclusão de alunos/as indígenas com deficiências nas escolas específicas e diferenciadas não é de agora. A inclusão de alunos/as indígenas e não indígenas vem sendo realizada a partir dos ordenamentos jurídicos que preconizam o direito à educação para esta demanda. É claro que o processo de construção das modalidades de Educação Escolar Indígena e Educação Especial possuem processos distintos, questões específicas e diferenciadas.

Por causa disso, possa ser que um dos entraves em se discutir a conexão entre elas seja por conta da diferenciação dos processos construídos ao longo da história ou porque a Política de Educação de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja pensada aos modos eurocêntricas.

Uma coisa é certa: “[...]o processo de formação docente seja inicial e/ou continuada necessita ter condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos, considerando as especificidades das diferentes formas de deficiências [...]” (SILVA; BRUNO, 2013, p. 13), ou seja, é preciso ter uma política de educação intercultural que possa atender os anseios e as necessidades de cada realidade escolar dos povos indígenas. Isto é, para formamos o professor indígena para o processo da inclusão da pessoa com deficiência, é preciso pensarmos numa política em que suas ações esteja em conforme com as realidades das escolas e comunidades indígenas. Nesta perspectiva, pensar numa política de educação especial na perspectiva da interculturalidade é promover um diálogo entre culturas distintas, o respeito aos diferentes, a valorização da identidade e o reconhecimento dos saberes indígenas, especificamente, o diálogo com a compreensão dos nativos sobre educação especial.

Diante do exposto, para construirmos uma política de educação especial na perspectiva intercultural, é preciso ouvir os/as professores/as, os/as gestores/as, a comunidade indígena e a família, pois os povos indígenas devem ter uma visão particular sobre o próprio conceito de pessoa com deficiências.

REFERÊNCIAS

- BETTIOL, Célia Aparecida. *A formação de professores indígenas na universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios*. Tese [Doutorado em Educação] Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP). – Presidente Prudente, 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. *Decreto n. 10.088, de 5 de novembro de 2019*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. *Decreto n. 26, de 4 de fevereiro de 1991*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. *Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. *Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. *Decreto n. 9.465, de 9 de agosto de 2018*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/D9465.htm. Acesso em 12 jan. 2022.
- BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014b*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 5 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC; SEF, 2002.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção 1, p. 18, 2012.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 14, de 14 de setembro de 1999a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção 1, 1999.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 6, de 02 de abril de 2014a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção 1, p. 85, 2014.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998*. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co obra=26700. Acesso em 5 dez. 2021.

- BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999b*. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção 1, p. 19, 1999.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012b*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção 1, p. 7, 2012.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 01, de 7 de janeiro de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção 1, p. 11-12, 2015.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da. Silva. A formação de professores nas escolas indígenas de Dourados/MS para escolarização/inclusão de alunos surdos. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2014.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SILVA, João Henrique da. A formação de professores para o AEE nas escolas indígenas de Dourados/MS: impactos e desafios. In: *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, jun./2013*.
- ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. *As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus-AM, 2011.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.
- IFAM. Instituto Federal do Amazonas. Pedido de acesso à informação n. 23546.037716/2021-33 - formação de indígenas. *Fala.BR – Plataforma integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação*. Acesso em 21 jul. 2021.
- IFAM. Instituto Federal do Amazonas. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2019-2023*. Disponível em <http://ead2.ifam.edu.br/arquivos/PDI20192023.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. *Censo Escolar*. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 13 jan. 2022.
- LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas.; SIMAS, Hellen Cristina Picanço; GARCIA, Fabiane Maia. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. *Interfaces da Educação*, [s. l.], v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020. DOI:10.26514/inter.v11i32.4009.
- MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.
- MENDES, Simone Rodrigues Batista. Formação do Educador Indígena: instrumento de fortalecimento da educação escolar indígena. *Revista Amazônia*, v. 1, n. 2, Manaus, 2016. p. 48-68.

- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997, p. 15-34.
- PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.
- PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; SANTOS, Jonise Nunes. Educação Escolar Indígena nos Planos de Educação: PNE (2014-2024) e PME – Manaus (2015-2025): avanços, permanências e desafios. *Revista Amazônica*, v. 1, n. 1, Manaus, 2016. p. 82-95.
- SÁ, Michele Aparecida de; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. *Interfaces da Educação*, v. 9, n. 27, p. 399-417, 2018. DOI: 10.26514/inter.v9i27.3132.
- SÁ, Michele Aparecida de; CIA, Fabiana. Educação Especial nas Escolas Indígenas: Análise do Censo Escolar de 2007-2010. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 51, jan./mar., Santa Maria, 2015, p. 41-52.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais. *Educação (Porto Alegre)*, v. 39, n. 3, p. 327-333, set.-dez. 2016b.
- SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação dos professores para o atendimento educacional especializado em contexto indígena. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 346-366, maio/ago. 2016a.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marise Souza. A extinção da Secadi: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos GPOSSHE On-line*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.
- UEA. Universidade Estadual do Amazonas. Licenciatura Plena para Professores Indígenas do Alto Solimões. *Currículo*, 2006. Disponível em <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=curriculo>. Acesso em 14 jan. 2022.
- UEA. Universidade Estadual do Amazonas. Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena. *Currículos*, 2009. Disponível em <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=view&mode=curriculo>. Acesso em 14 jan. 2022.
- UEA. Universidade Estadual do Amazonas. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2017-2021*. Disponível em <https://pdi.uea.edu.br/data/area/a01/download/2-1.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.
- UFAM. Universidade Federal do Amazonas. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2016-2025*. Disponível em <https://antigo.ufam.edu.br/attachments/article/9977/PDI%20UFAM-2016%202025%20-.pdf>. Acesso em 13 jan. 2022.
- UFAM. Universidade Federal do Amazonas. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas*. Faculdade de Educação: Manaus-AM, 2012. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1VezLO2Vx4YUHYSG9TnWBoxs4rFr200bn/view>. Acesso em 14 jan. 2022.
- UFAM. Universidade Federal do Amazonas. *Projeto Político Pedagógico de Licenciatura Indígenas – Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável*. Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais, Manaus-AM, 2014.

Submetido em setembro de 2022

Aprovado em novembro de 2022

Informações do(a) autor(a)

Reinaldo Oliveira Menezes
Universidade Federal do Amazonas
E-mail: reinaldo-bamn01@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9207-7886>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7473472581798712>

Hellen Cristina Picanço Simas
Universidade Federal do Amazonas (UFAM Campus Parintins)
E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9637-6587>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0232506734130510>