

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE TCCs DO
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/
INSIKIRAN (2015 A 2019)**

Emerson Daniel de Souza Targino

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, setembro 2022.



Emerson Daniel de Souza Targino

**O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE TCCs DO
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/
INSIKIRAN (2015 A 2019)**

Boa Vista /RR
2022



TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:

() Trabalho de Conclusão de Curso (x) Dissertação () Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

Autor: EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO **E-mail:** EMERSONTARGINO2011@GMAIL.COM

Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Título: O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE TCC'S DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/ INSIKIRAN (2015 A 2019)

Palavras-Chave: Formação de Professores indígenas; Estado do Conhecimento; Insikiran; Interculturalidade.

Palavras-Chave em outra língua: Training of indigenous teachers; State of Knowledge; Insikiran; Interculturality.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Grau: Mestrado **Curso de Graduação:** Acadêmico em Educação

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima

Orientador(a): Leila Maria Camargo

E-mail: leila.camargo@uerr.edu.br

Membro da Banca: Dra Maristela Bortolon de Matos

Membro da Banca: Dra Eglê Betânia Portela Wanzeler

Data de Defesa: 29 /09/2022 **Instituição de Defesa:** UERR

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor: 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Informações de acesso ao documento:

Liberção para disponibilização: (X) Total () Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões: () Capítulos. Especifique. () Outras restrições. Especifique. _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Assinatura do(a) autor(a): Emerson Daniel de S. Targino Data: 26/10/2022.



Emerson Daniel de Souza Targino

**O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE TCCs DO
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/
INSIKIRAN (2015 A 2019)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Roraima em associação com o Instituto Federal de Educação de Roraima, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha 2 – Educação do Campo, Educação indígena e Interculturalidade.

Grupo de estudos: Educação, interculturalidade e emancipação humana.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Maria Camargo.

Boa vista – RR

2022



Copyright © 2022 by Emerson Daniel de Souza Targino

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T185e	Targino, Emerson Daniel de Souza. O estado do conhecimento nas produções de tccs do curso de licenciatura intercultural indígena/ Insikiran (2015 a 2019) / Emerson Daniel de Souza Targino. – Boa Vista (RR) : UERR, 2022. 143 f. ; PDF Orientador: Profa. Dra. Leila Maria Camargo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE). 1. Formação de Professores Indígenas 2. Estado do Conhecimento 3. Insikiran 4. Interculturalidade I. Camargo, Leila Maria (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título UERR. Dis.Mes.Edu.2022 CDD – 371.97
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE RORAIMA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE MESTRADO - PPGE

Aos vinte e nove dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 15h00min, a Banca Examinadora descrita abaixo reuniu-se para avaliar a Dissertação do(a) mestrando(a) **EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO**, intitulada: "O ESTADO DO CONHECIMENTO NAS PRODUÇÕES DE TCC'S DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/ INSIKIRA (2015 A 2019)". Após a apresentação e arguição dos membros a Banca Examinadora realizou as seguintes observações:

Considerou o trabalho aprovado com indicação de publicação e doutorado e sugeriu algumas correções que serão acatadas, o trabalho será revisado de acordo com as orientações.

A sessão foi encerrada às 17h:15 min. Após as considerações dos membros da Banca Examinadora, esta emitiu o seguinte parecer:

(X) Aprovado(a) () Reprovado(a)

Nada mais tendo a relatar, eu Prof^ª. Dr^ª Leila Maria Camargo (UERR), presidente da comissão Avaliadora, lavrei a presente Ata que vai assinada por mim e demais membros da Banca Examinadora. Destarte, solicito que enviem seus respectivos Pareceres.

Prof^ª. Dr^ª Leila Maria Camargo
Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARISTELA BORTOLON DE MATOS
Data: 04/10/2022 12:40:58-0300
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof^ª. Dr^ª Maristela Bortolon de Matos
Membro Interno

Prof^ª. Dr^ª Eglê Betânia Portela Wanzeler
Membro Externo

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
Suplente Interno

Prof. Dr. Geisel Bento Julião
Suplente Externo

Mestrando(a)

PPGE
Rua 7 de Setembro, 231 - Canarinho
CEP 69306-330 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0944
E-mail: ppge@uer.edu.br
www.uer.edu.br



MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

INSTITUTO FEDERAL
Roraima

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho à minha família, em especial, à minha mãe, Sylvania Rodrigues de Souza, que, mesmo diante das grandes desigualdades sociais, sempre acreditou na educação como meio de transformação. Cada suor que caiu ao longo de sua jornada fazendo faxina na casa de seus patrões era para prover o caminho da educação para mim e para os meus irmãos. Também quero homenagear meu pai, Edmilson Miranda Targino Filho, que buscou diferentes recursos para que o mestrado se tornasse um sonho possível, em meio ao seu trabalho como agente penitenciário, deixando de lado seus sonhos para estar ao meu lado conquistando novos horizontes.

Quero dedicar também este trabalho à memória de grandes ícones na luta por uma educação emancipadora e transformadora. Ao eterno professor Marcos Freitas, que, ao longo de sua jornada, elaborou inúmeros estudos e pesquisas em prol dos povos indígenas e da questão LGTBQI+. À eterna professora Nazaré Corrêa, que dedicou sua jornada, neste plano espiritual, a buscar a qualidade da alfabetização de jovens e adultos mediante uma educação libertadora. Desde o início, ela acreditou que este sonho era possível, incentivando-me na escrita deste projeto e na motivação para voar sonhos maiores. Mesmo que não possa ter visto este sonho se concluir, quero deixar aqui o meu muito obrigado por todo o apoio e incentivo. Suas lições serão eternas e sua presença será sempre lembrada em minhas falas, práticas e memórias.

Marcos Freitas, presente agora e sempre...

Nazaré Corrêa, presente agora e sempre...



AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa não seria possível sem o valioso apoio de várias pessoas.

Aos meus pais, **Silvania e Edmilson**, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigado por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

À minha **família**, sinônimo de amor e união. Obrigado por acreditar no meu sonho e sempre me motivar a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos. Amo vocês!

Ao meu companheiro de jornada neste mestrado, **Hanon Watson de Carvalho**, que esteve ao meu lado na alegria e na tristeza, nos estresses e nas loucuras, nos debates e nas reflexões. Seu apoio foi de extrema importância para a conquista deste sonho. Ainda, aos amigos que torceram desde o momento da seleção até a defesa desta dissertação.

Quero deixar registrados os meus agradecimentos ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD-AM), no eixo de formação de professores, representados pelas professoras Leila Camargo e Arlete Camargo. A Antônia Andrade e toda a rede de pesquisadores que contribuíram de forma significativa, por meio de seus debates e reflexões, para a produção desta pesquisa, aperfeiçoando a metodologia empregada. Destaco a pesquisadora e amiga Ana Cláudia, que, nos momentos de angústias, ofereceu apoio e palavras confortantes para concluir este percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERR, que compartilharam seus conhecimentos e debates ao longo deste caminho de aprendizagem e de novos desafios pandêmicos. Ainda, ressalto meu agradecimento à agência governamental Capes, por financiar e apoiar este projeto que, além de ser uma conquista pessoal e uma voz a resistência e lutas dos povos indígenas, é o reconhecimento dos seus saberes e tradições.

Sou imensamente grato à minha orientadora, professora Dra. Leila Maria Camargo, pela gentileza, sabedoria e permanente atenção e rigor na análise desta pesquisa. Ela contribuiu para que se abrissem novos caminhos neste trabalho, além de me possibilitar um estímulo intelectual, profissional e pessoal.



Às professoras da banca examinadora, Eglê Wanzeler, Leila Maria Camargo e Maristela Matos, mulheres guerreiras, de atitude e coragem. Ao longo desta jornada, elas demonstraram seu amor por uma educação libertadora, crítica e emancipadora.

Aos amigos de mestrado que levantaram a bandeira “ninguém solta a mão de ninguém”, desafiadora e estimulante para o contexto que enfrentamos nesse percurso marcado por perdas de vidas e chegadas de outras em meio a uma pandemia.



EPÍGRAFE

O futuro é hoje e o amanhã não é o fim!

Daniel Targino



RESUMO

A dissertação aborda O Estado do Conhecimento nas Produções de TCCs do curso de Licenciatura Intercultural Indígena/ Insikiran (2015 a 2019). Aliados a linha de pesquisa II – Educação do Campo, Educação indígena e Interculturalidade, além do grupo de pesquisa Educação, interculturalidade e emancipação humana. Teve como problema de pesquisa: quais temáticas e centros de interesse estão presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos acadêmicos do Insikiran de 2015 a 2019 e o que nos podem indicar em termos curriculares e pedagógicos? A pesquisa teve como objetivo realizar um mapeamento dos TCCs dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural, nos diferentes eixos temáticos propostos pela graduação, e analisar as questões a partir da perspectiva curricular, procurando identificar os principais centros de interesse presentes nos anos de 2015 a 2019. A metodologia utilizada foi o *Estado do Conhecimento*, indicada para pesquisa de caráter bibliográfico, uma vez que permite o mapeamento das produções científicas de um determinado tema. Assim, identificaram-se e analisaram-se 97 resumos, sendo 35 nos eixos das ciências da natureza; 35 nas ciências sociais; e 27 nas ciências da comunicação e artes. Nesse aspecto, concluiu-se que, entre o período de 2015 a 2019, as pesquisas desenvolvidas na Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran possuíam como centros de interesse as questões sobre registro de narrativas, memórias, costumes e historicidade das comunidades; elaboração, construção e aplicação de propostas pedagógicas interculturais; leitura e escrita do idioma português; educação escolar indígena, comunidade e língua materna; conscientização e produções de materiais educativos e específicos; e preservação do território, economia e saberes tradicionais. Estes configuram-se como universos de conhecimentos/saberes tradicionais, estabelecidos como etnociência ou na perspectiva das Epistemologias do sul, no campo dos estudos decoloniais. Tais estudos propõem debates e reflexões descoloniais e decoloniais, quebrando o fetichismo criado pela cultura europeia de detentora de conhecimentos válidos e necessários para a convivência social.

Palavras-chaves: Formação de Professores indígenas; Estado do Conhecimento; Insikiran; Interculturalidade.



ABSTRACT

The dissertation addresses The State of Knowledge in the Productions of TCCs of the Indigenous Intercultural Degree Course / Insikiran (2015 to 2019). Allied to research line II – Rural Education, Indigenous Education and Interculturality, in addition to the research group Education, interculturality and human emancipation. It had as a research problem: what themes and centers of interest are present in the Insikiran academics' Course Conclusion Papers (TCC) from 2015 to 2019 and what can they tell us in curricular and pedagogical terms? The research aimed to carry out a mapping of the TCCs of the Intercultural Licentiate course graduates, in the different thematic axes proposed by the graduation, and to analyze the issues from the curricular perspective, seeking to identify the main centers of interest present in the years 2015 to 2019. The methodology used was the State of Knowledge, indicated for bibliographic research, since it allows the mapping of scientific productions on a given topic. Thus, 97 abstracts were identified and analyzed, being 35 in the axes of natural sciences; 35 in the social sciences; and 27 in communication sciences and arts. In this regard, it was concluded that, between the period from 2015 to 2019, the research developed in the Insikiran Institute's Intercultural Indigenous Licentiate had as centers of interest the questions about recording narratives, memories, customs and the historicity of communities; elaboration, construction and application of intercultural pedagogical proposals; reading and writing of the Portuguese language; indigenous school education, community and mother tongue; awareness and production of educational and specific materials; and preservation of the territory, economy and traditional knowledge. These are configured as universes of traditional knowledge/knowledge, established as ethno-science or in the perspective of Southern Epistemologies, in the field of decolonial studies. Such studies propose decolonial and decolonial debates and reflections, breaking the fetishism created by the European culture of holder of valid and necessary knowledge for social coexistence.

Keywords: Training of indigenous teachers; State of Knowledge; Insikiran; Interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de povos indígenas em Roraima.....	55
Figura 2 – Entrada do Instituto Insikiran.....	57
Figura 3 – Organograma do curso.....	63
Figura 4 – Sala 05.....	77
Figura 5 – Definição de Categorias.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro curso de Licenciatura registrado no Brasil.....	35
Quadro 2 – Doze encontros decisivos da COPIAM.....	38
Quadro 3 – Ficha de classificação dos dados.....	74
Quadro 4 – Pesquisa na área C.N. (2015-2019).....	80
Quadro 5 – Pesquisa na área C.A. (2015-2019).....	86
Quadro 6 – Pesquisa na área C.S. (2015 -2019).....	91
Quadro 7– Categoria I C.S.....	100
Quadro 8 – Categoria II C.S.....	102
Quadro 9 – Categoria I C.A.....	105
Quadro 10 – Categoria II C.A.....	107
Quadro 11 – Categoria I C.N.....	109
Quadro 12 – Categoria II C.N.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrícula de alunos indígenas nas universidades do Brasil.....	30
Gráfico 2 – Cursos de Licenciatura Intercultural no Brasil.....	33



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População autodeclarada indígena residente.....	53
Tabela 2 – Classificação dos povos indígenas de Roraima por etnorregiões.....	54
Tabela 3 – Dados dos graduandos e dos TCCS localizados.....	78
Tabela 4 – Categorias temáticas e trabalhos catalogados para a pesquisa.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIRR	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
APOINME	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CESI	Comissão Especial para Formação Superior Indígena
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
CPI	Comissão Pró-Índio
CUNI	Conselho Universitário
e-MEC	Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OMIRR	Organização das Mulheres indígenas de Roraima
ONGs	Organizações não governamentais
OPAN	Operação Anchieta
OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciatura indígena
SECD/RR	Secretária de Estado da Educação, Cultura e Desportos de Roraima
SIL	Summer Institut of linguistics
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

MEMORIAL: UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA	16
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DE UM INSTRUMENTO DE SUBJUGAÇÃO A UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO	22
1.1 As lutas por espaço no campo político jurídico	24
1.2 Educação escolar indígena: específica, diferenciada, comunitária e intercultural	26
1.3 Um panorama da licenciatura intercultural indígena no Brasil	29
1.4 A educação escolar indígena no ensino superior	34
1.4.1 As licenciaturas interculturais	35
1.4.2 Território e Educação Escolar Indígena	42
1.4.3 Formação de professores indígenas à luz dos documentos oficiais	45
1.4.4 Licenciatura intercultural indígena: o direito a identidades, culturas e saberes próprios	48
CAPÍTULO 2: DA COMUNIDADE AO INSTITUTO INSIKIRAN: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM RORAIMA	53
2.1 Povos indígenas no estado de Roraima	53
2.2 Instituto Insikiran: um novo olhar para a formação de professores indígenas	56
2.2.1 Documento norteador das práticas pedagógicas do Insikiran	59
2.3 Organização do curso	62
2.4 Projeto decolonial no PPP do Insikiran	64
2.5 A etnociência e a educação superior indígena	66
CAPÍTULO 3: ENTRE OS PASSOS METODOLÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	70
3.1 Desenho da pesquisa	72
3.2 Instrumentos para a elaboração do acervo	73
3.3 Resultado do mapeamento dos dados	76
3.3.1 Eixo temático Ciências da Natureza.....	79
3.3.2 Eixo temático Ciências da Comunicação e Artes	86

CAPÍTULO 4: ESTADO DO CONHECIMENTO E CENTROS DE INTERESSES DOS TCCS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/ INSIKIRAN (2015 A 2019).....	98
4.1 Ciências sociais.....	99
4.1.1 Registro das narrativas, memórias, costumes e historicidade das comunidades	99
4.1.2 Elaboração, construção e aplicação de propostas pedagógicas interculturais.....	101
4.2 Ciências da comunicação e arte	103
4.2.1 Leitura e Escrita no Idioma Português	104
4.2.2 Educação Escolar Indígena, comunidade e língua materna	106
4.3 Ciências da natureza	108
4.3.1 Conscientização e produções de materiais educativos e específicos	109
4.3.2 Preservação do território, economia e saberes tradicionais	111
4.4 Panorama dos Trabalhos de Conclusão de Curso	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES: A – Parecer do CONEP/CEP	132
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO COLEGIADO INSIKIRAN	138

MEMORIAL: UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA

Julgo necessária a escrita deste texto, para situar o meu trajeto formativo e profissional. Ele justifica a escolha do meu objeto de estudo e reflete o meu lugar de fala.

Sou filho de pais assalariados – Silvania Rodrigues de Souza (empregada doméstica) e Edmilson Miranda Targino Filho (agente penitenciário). Ambos não terminaram o ensino básico de educação, devido à necessidade de assegurar as necessidades básicas a mim e aos meus irmãos. No entanto, a esperança de dias melhores sempre foi baseada na educação. Suas falas ainda ecoam em minhas memórias: “estuda para ser alguém na vida”; “hoje tem arroz e feijão, só a Deus pertence”; “meu filho ainda vai ser Doutor”.

Em 2010, finalizei o ensino básico em uma escola municipal da rede pública de Manaus, situada em uma área marginalizada da região. O ensino médio foi concluído no ano de 2013, em uma escola estadual que contribuiu grandemente para a minha história e da minha família. Fui o primeiro a passar em duas universidades públicas: a universidade estadual e a federal do Amazonas.

Este foi o meu primeiro e grande dilema: “Direito ou Pedagogia”. De maneira conjunta, com os meus pais, optamos por Pedagogia, por acreditarmos que era um curso mais “rápido” e fácil de ganhar dinheiro. Eu visava, posteriormente, ingressar no curso de Direito.

Iniciei a graduação sem grandes expectativas na área da educação, pois não me autorreconhecia como professor ou profissional da educação. Em um primeiro instante, o debate dos teóricos não fazia sentido algum. No entanto, ao ter o contato com o Laboratório LEPETE, que viabilizou formações e a vivência em diferentes escolas das zonas da cidade de Manaus, comecei a me reconhecer como profissional da educação. A partir desse momento, passei a compreender a educação não apenas como uma base financeira, mas também como um meio de transformação social e cultural.

Deparei-me com as questões indígenas tardiamente, somente no final da graduação, através de projetos de iniciação científica, ainda que essas questões não fizessem sentido em minha vida. A busca por esses projetos pautou-se apenas por questões financeiras, visto que não possuía subsídios para a permanência na

universidade. Tais auxílios advindos das bolsas de iniciação científica contribuíram para a alimentação, o traslado para a universidade e os estudos de campo.

Ao longo dos debates nos grupos de pesquisa da iniciação científica, a temática indígena, que inicialmente se apresentou com um refúgio para a permanência na universidade, foi ganhando grandes proporções em minha vida, ao desconstruir a ideia empregada ao longo do currículo escolar de que Pedro Álvares Cabral era o grande descobridor do Brasil. Além disso, ressignifiquei a noção reforçada pelo senso comum de que os povos indígenas eram pessoas “acomodadas, preguiçosas e interesseiras”.

A cada leitura e debate com o grupo, houve uma turbulência de angústia e frustrações, por ter disseminado informações inverídicas por muito tempo. No entanto, a partir desses autoquestionamentos e novos conhecimentos, a questão indígena passou de um apoio a questões financeiras para uma bandeira de luta e resistência aos currículos hegemônicos empregados nos ambientes educacionais. Dessa forma, ao me reconhecer como profissional da educação, pesquisador e transformador de vidas, assumi a pesquisa como ferramenta decolonizadora dos estereótipos empregados às comunidades indígenas.

Por amar a pesquisa, não quero conceber questões em torno dela, mas, sim, reconhecer a grandeza de empoderar-se por esse instrumento. Como consequência, busco elevar contínuas posturas sociais e culturais que reconheçam cotidianamente a necessidade de uma Pedagogia decolonial nos espaços formais e não formais.

A experiência vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação (em tempos de pandemia da COVID-19) da Universidade Estadual de Roraima (UERR) me parece merecer destaque na história do reconhecimento da minha identidade. No grupo de pesquisa GEEINEH, coordenado por minha orientadora, ela realizou a seguinte indagação: “qual a nossa identidade?”

Essa indagação me assombrou ao longo do primeiro ano de mestrado, no qual comecei a investigar: “qual a minha origem? Qual a história dos meus ancestrais?”. Nesse processo investigatório, descobri que a minha avó por parte de mãe foi escravizada e trazida a Manaus com o discurso de “oferecer educação” em troca de afazeres do lar. Entretanto, foi privada da educação e torturada enquanto criança, com 12 anos, o que gerou marcas permanentes.

Ela relatou que anos atrás um irmão a havia encontrado na cidade, informando morar em um município do interior do Amazonas (Máues). Ao entramos em contato



com ele, relatou que a minha avó foi levada da comunidade aos 8 anos e que eram pertencentes à etnia Sateré-Mawé, do interior da cidade de Máues.

Nesse momento, fiquei arrepiado em pensar que eu imaginava que a temática indígena estava distante da minha realidade, mas, na verdade, ela se fazia mais presente do que nunca. Com o processo escravocrata, a minha família perdeu sua identidade, o que contribuiu para o seu processo de não pertencimento aos povos originários.

Finalizo este memorial destacando a importância do reencontro com a minha origem, bem como reafirmando a minha identidade, o que contribuiu significativamente com o meu lugar de fala. Fortaleço, assim, ainda mais as vozes dos povos que por muito tempo foram silenciados e confrontados a deixar suas culturas de lado, em prol da ideia de cultura nacional.

Valorizar, preservar e reconhecer os saberes tradicionais é enaltecer a história dos povos originários do território brasileiro. Em meu sangue, assim como no sangue de muitos cidadãos brasileiros, correm a resistência e a historicidade de uma comunidade indígena, cujo processo colonizador massacrou as identidades, o reconhecimento e o pertencimento cultural.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “O estado do conhecimento nas produções de TCCs do curso de Licenciatura Intercultural Indígena/Insikiran (2015 a 2019)”, Aliados a linha de pesquisa II – Educação do Campo, Educação indígena e Interculturalidade, além do grupo de pesquisa Educação, interculturalidade e emancipação humana. Objetivou observar as produções dos trabalhos dos egressos da Licenciatura Intercultural, mapeando as suas monografias para identificar as temáticas de maior interesse. O recorte temporal é de 2015 a 2019¹.

O interesse pela temática teve origem na graduação, em 2015, quando, no envolvimento com projetos de iniciações científicas, que resultaram no Trabalho Conclusão de Curso, tive contato com a discussão sobre a formação de professores indígenas na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. As pesquisas envolviam o levantamento das bibliografias que abordavam a temática e a análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia indígena, identificando os autores e a estrutura do projeto, além de averiguar quais documentos regulamentavam o projeto de formação de professores indígena.

A partir dessas experiências, o interesse em conhecer melhor as Licenciaturas Interculturais e o projeto Insikiran², da Universidade Federal de Roraima (UFRR), foi possibilitado a partir da seleção no Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima (UERR), em parceria com o Instituto Federal de Roraima (IFRR). Nos estudos, procuramos aprofundar as investigações sobre a influência do currículo intercultural indígena. Compreendemos que o currículo se constitui em um território em constantes batalhas ideológicas, políticas e sociais e que o reconhecimento da educação diferenciada, bilíngue e intercultural e o Insikiran se constituem na materialização dessas lutas curriculares e educacionais travadas pelos movimentos indígenas do Brasil.

O Instituto Insikiran, lócus da pesquisa, foi fundado através da articulação entre os movimentos sociais, as universidades e as organizações em defesa das causas

¹ O corte temporal se estabeleceu, de início, pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no Brasil, em 2015. Já o ano de 2019 foi escolhido por ser um ano antes da elaboração do projeto de pesquisa.

² Insikiran refere-se à cosmologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, região do noroeste do estado de Roraima, sendo para os índios Macuxi, Taurepang e Ingaricó (povos da família linguística Karíb) e também os Wapichana (família Aruák) um dos filhos guerreiros de Makunaimî.

indígenas no Brasil. Situado no estado de Roraima, o Instituto iniciou seus trabalhos em 2001, com o objetivo de viabilizar a formação profissional superior dos povos indígenas de Roraima, de modo diferenciado, específico e intercultural. O projeto pedagógico do curso de licenciatura intercultural propõe o desenvolvimento da pesquisa em todo o percurso do cursista da graduação com base na interculturalidade e tem como pressuposto a gestão participativa e o constante diálogo com as comunidades indígenas da região.

Apresentamos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais temáticas e centros de interesse estão presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos acadêmicos do Insikiran de 2015 a 2019 e o que nos podem indicar em termos curriculares e pedagógicos?

Como objetivo geral, propusemo-nos a realizar um mapeamento dos TCCs dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural, nos diferentes eixos temáticos propostos pela graduação, de modo a identificar os principais centros de interesse presentes nos anos de 2015 a 2019. Os específicos são: discutir a luta dos povos indígenas brasileiros para a conquista de uma educação intercultural e específica de ensino superior, trazendo um panorama das licenciaturas interculturais no Brasil; contextualizar o surgimento da licenciatura intercultural indígena no estado de Roraima, situando o surgimento do instituto Insikiran e apresentando sua proposta de formação de professores indígenas; identificar as temáticas das pesquisas, os objetivos e as metodologias utilizadas, apontando o que nos indicam em termos de avanços e reflexões pedagógicas e curriculares.

Para compreender as categorias de análise, o estudo se fundamenta em autores, como: Julião (2020), Freitas (2017), Santos (2016), Julião e Casali (2010), Veigas (1995), Marques (2001), Alves e Souto (2010), Diegues e Arruda (2001) e Oliveira (2019). Além de D'angelis (2012), Almeida (2001), Félix (2008), Freitas (2005), Geertz (1978), Luciano-Baniwa (2006), Cavalcante (2003), Julião (2014), Silva (2000), Lima (2007), Paladino (2012), Apolinário (2015), Candau (2012), Carvalho (2002), Santos (2000), Collet (2003), Moreira (2002), Walsh (2009), Fleuri (2000), Streck (2012), Fernandes e Camargo (2020), Freire (1979), Adorno (1995) e Wanzeler (2012).

O estudo adotou a metodologia do *Estado do Conhecimento*, proposta por André (2002), Romanovski e Ens (2006) e Morosine e Fernandes (2014), indicada para pesquisa de caráter bibliográfico e que permite o mapeamento das produções

científicas de um determinado tema. Morosine (2014, 2015) esclarece que, apesar de muitas produções da literatura nacional e internacional apropriarem-se das denominações “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” como sinônimos, nos últimos anos, alguns autores vêm buscando diferenciá-las, associando a expressão “Estado do Conhecimento” a pesquisas do campo das ciências humanas e a estudos de caráter mais delimitado e restrito em termos do corpo documental de produções científicas, como também em termos do objeto de pesquisa.

Para a análise dos dados, utilizamos a perspectiva de Bardin (2010), o qual os organiza em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e, por fim, inferência e interpretação. Também fizemos um levantamento documental realizado em Legislações, Diretrizes, Normativas e Pareceres; Sistemas eletrônicos (e-MEC e Censo Educacional Superior); Órgãos estatísticos (IBGE e ISA); e o Projeto Político-Pedagógico do Insikiran (2008).

O trabalho tem a seguinte estrutura: no capítulo I, discutimos a Educação Escolar Indígena, apresentando de forma sucinta um histórico dos seus modelos. De um currículo assimilacionista, integracionista, monocultural e monolinguístico, busca-se hoje uma perspectiva bilíngue, comunitária, diferenciada, específica e intercultural.

No segundo capítulo, “Instituto Insikiran: um caminho para a formação de professores indígenas”, situamos os lócus da pesquisa, marcado pelos diversos povos indígenas que habitam o território fronteiro do extremo norte, entre Brasil, Guiana e Venezuela, especificamente, no estado de Roraima. Esse espaço está dividido em onze etnorregiões culturais e políticas, além da inserção dos povos habitantes na região florestal, como os Ye’kuana, os Yanomami e os Waiwai e a origem do Insikiran, analisando a proposta curricular do curso e os desafios formativos.

Já no terceiro capítulo procuramos apresentar a metodologia adotada para a pesquisa, Estado do Conhecimento, permitindo mapear as produções científicas de um determinado tema. Ainda no próprio capítulo, abordamos as etapas tomadas para a catalogação do inventário da pesquisa e os procedimentos desenvolvidos para a classificação e a análise do material inventariado. No quarto e último capítulo desta dissertação, demonstramos o material catalogado através de eixos temáticos, como: a) Ciências da Natureza; b) Ciências Sociais; e c) Ciências da Arte. Em cada eixo, são apresentadas as classificações e as análises dos dados coletados. Em sequência, apresentamos algumas conclusões e considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DE UM INSTRUMENTO DE SUBJUGAÇÃO A UM CAMINHO DE RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

A luta dos povos indígenas contra a subjugação data de mais de 500 anos. Nesse tempo, esses povos tiveram contato com a educação não indígena, que por muito tempo tentou mudar seus modos de vida, seu conhecimento e suas concepções com base nos valores do colonizador. A “educação” oferecida veio na tentativa de domesticá-los, assimilá-los e subjugar-los, para facilitar a colonização sobre seus territórios.

Essa realidade passou a ser modificada a partir dos anos de 1970, quando os povos indígenas se uniram para fazer resistência a esses processos. Eles perceberam que a “educação escolar” que serviu para expropriar suas culturas poderia ser também um instrumento a ser utilizado para a sua emancipação, desde que de acordo com suas culturas e suas crenças, respeitando seus modos de vida, sua língua e seus territórios (MATTOS, 2006).

No entanto, a luta por uma educação escolar indígena é pauta de resistência desde 1549, quando se ia contra os modelos já empregados na época, os quais, segundo D’angelis (2012), eram caracterizados por diferentes diretrizes políticas ideológicas. O primeiro período, denominado como “a escola de catequese”, condiz com os dois primeiros séculos da colonização, que compreende o intervalo de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas às terras brasileiras, ao ano de 1767, com a saída dos jesuítas de terras espanholas e portuguesas. Esse momento foi o mais extenso, sendo caracterizado pela ideia negacionista da diversidade de povos indígenas e objetivando a conversão de “selvagens” por meio do processo de catequização. Além disso, houve a inserção da mão de obra escrava indígena na sociedade nacional, com o extermínio de diversos povos nativos e, conseqüentemente, seus costumes, crenças, conhecimentos tradicionais e suas culturas.

O segundo período histórico foi denominado por D’angelis (2012) como “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório”. Percorrendo meados do século XVIII a XX, é categorizado em duas fases: a primeira, “Pombalina” (Século XVII ao XIX), marcada pela proclamação da lei conhecida como “Diretório dos indígenas” (1757 – 1798)³, que

³ Nome apresentado por Almeida (1997), com fins de denominar os movimentos ocorridos nas povoações dos índios do Pará e do Maranhão.

regulamenta uma série de medidas em prol da concretização da Amazônia em domínio da colônia portuguesa, com objetivos mercantilistas. Já a segunda fase desse período foi reconhecida como “O império, a primeira república e as Ditaduras”, do século XIX ao XX, caracterizada pelo Decreto n. 426 de 1845, em que se regulamentam as missões de catequese e civilização dos indígenas, perdurando até 1889.

De acordo com Almeida (2001), somente na primeira república, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que objetivava o desenvolvimento da relação dos aparelhos de poder e dos distintos grupos sociais com os povos indígenas. A ênfase do órgão nas escolas indígenas se constituía na inserção do Estado brasileiro para resguardar a soberania nacional/territorial em um viés integracionista e protecionista.

O terceiro e último período apresentado por D’angelis é conhecido como “O ensino bilíngue”, de 1970. Este se classifica como possuidor de duas grandes fases: a primeira, “O Summer Institute of Linguistics – SIL, a Funai e a educação bilíngue de transição”, é caracterizada pelas reformas da política indigenista no país, com um olhar para a diversidade linguística. A segunda, “O indigenismo Alternativo, o movimento indígena e as Escolas”, é marcada pela formação de propostas alternativas de educação escolar indígena, além da inserção de entidades e movimentos em prol das lutas indígenas surgidas durante o conhecido período da Ditadura Militar de 1970.

Uma das primeiras entidades a defender as pautas dos movimentos indigenistas, segundo Almeida (2001), foi a própria igreja católica⁴, que, após os anos 1970, possuía a meta de incentivar a autonomia dos povos indígenas, como sujeitos de direitos, através do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Na educação, houve investimento na produção de material didático específico e na formação de professores, além de alertar os indígenas sobre seus direitos, na defesa da terra, na cultura e na autonomia dos povos.

Foi nesse período histórico que as mobilizações indígenas ganharam força no norte do país. Como exemplos, citamos a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) e a União das Nações Indígenas (UNI). Estas impulsionaram

⁴ A igreja católica, antes desse momento, empregou diferentes modelos de educação escolar indígena, com objetivos assimilacionistas, monolíngüísticos e monoculturais, favorecendo a extinção de muitas comunidades étnicas no Brasil.

os indígenas de outras regiões a se mobilizarem, como ocorreu com a Associação dos Povos Indígenas do Leste, Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), a qual se consolidou como articuladora das comunidades indígenas da região (ALMEIDA, 2017).

Nesse cenário, as mobilizações dos povos indígenas, conforme Félix (2008, p. 107), começaram a servir como “pano de fundo” para as mídias nacionais, devido às censuras impostas pela Ditadura militar. Diante disso, as redes de comunicação aproveitaram para fortalecer as causas indígenas e criticar o governo. Tais ações foram significativas para a garantia de direitos dos povos nativos.

Almeida (2001, p. 32) considera que existem mais dois períodos históricos a serem analisados, como uma quarta e uma possível quinta fase. A quarta ocorreria entre os anos 1980 e 1990, marcada pelas mobilizações e pelo fortalecimento dos movimentos indígenas que possuíam como bandeira de luta a demarcação territorial, as políticas indigenistas na legislação, a autodeterminação, a emancipação e a melhoria no atendimento de saúde às comunidades indígenas. Obteve-se como resultado das mobilizações a garantia da educação escolar indígena sob os pilares de uma educação específica, bilíngue, intercultural e diferenciada.

Dos anos 1990 até os dias atuais, segundo Cavalcante (2003, p. 62), a educação escolar indígena se configura, nesse quinto período, “pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orienta a política educacional”. Podemos considerá-la como pós-constituente, amparada por normas, decretos e legislações.

1.1 As lutas por espaço no campo político-jurídico

Ao passo que os movimentos indigenistas ganharam força em território nacional, foi se conquistando o campo político-jurídico. Segundo Freitas (2005, p. 87), o Estado nacional regulamenta o conceito de “índio” apenas em 1928, através do Decreto n. 5.484, de 27 de junho, regularizando as situações jurídicas dos indígenas em território nacional, especificamente no art. 2º, em que categoriza o *índio* no Brasil como:

- 1º - índios nômades;
- 2º - índios arranchados ou aldeados;
- 3º - índios pertencentes a povoações indígenas;



4º - índios pertencentes a centros agrícolas ou que vivem promiscuamente com civilizados (BRASIL, 1928).

Observa-se, inicialmente, nos dispositivos legais, que o conceito de “índio” se encontra enraizado na teoria evolucionista, expandida no final do século XIX e disseminada no mundo ocidental. Para Freitas (2005), essa teoria considera que as sociedades ou determinados grupos vivenciam vários estágios de evolução de selvagem, passando pela barbárie e chegando, por último, no “civilizado”.

No entanto, somente com o advento da Constituição Federal de 1988, especialmente no Artigo 23, reconhecem-se os povos indígenas enquanto organização social, detentora de costumes, línguas, tradições e crenças, além de direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União fazer valer, proteger e respeitar seus bens. Em relação à educação, foi garantida aos indígenas a utilização da formação em suas línguas maternas, além de reconhecer seus processos próprios de aprendizagem, ou seja, buscar novos modos de aprendizagem e conhecimento a partir de sua realidade sociocultural.

De acordo com Silva (2000, p. 34), o território de Roraima torna-se referência nacional de mobilizações articuladas e vigorosas, como o Conselho Indigenista de Roraima (CIR). Freitas (2005, p. 87) ressalta que essas conquistas estão associadas às lutas dos movimentos da CIMI, da Comissão Pró-Índio, da OPAN, das universidades etc., além dos aliados, “agentes externos” que atuam em prol da causa indígena.

Nas décadas de 1980 e 1990, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolviam a educação escolar indígena passassem a fazer parte da responsabilidade do Estado. A Constituição de 1988 apresenta um capítulo destinado aos povos indígenas em seu Art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”, estabelecendo-se, dessa forma, os direitos à saúde e à educação de forma pública e de qualidade. Já o Decreto n. 26/91 transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela coordenação e para os Estados e Municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, amparadas pela Constituição, sob a lei 9394/96, definiram parâmetros para a educação escolar indígena, com a finalidade de implantar e orientar uma política que

garantisse o respeito à especificidade dos povos indígenas e à sua diversidade sociocultural.

No próximo tópico, abordaremos os princípios da educação escolar indígena mencionados na Lei Darcy Ribeiro (9394/96). Em seu título VIII – das disposições gerais, encontram-se os princípios para a educação escolar indígena, assim como o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar indígena bilíngue e intercultural. Estabelece, ainda, a recuperação das suas memórias históricas, a valorização da língua e das ciências, assim como a reafirmação de suas identidades étnicas.

1.2 Educação escolar indígena: específica, diferenciada, comunitária e intercultural

No Brasil, até a década de 1980, em meados do século XX, a formação escolar para as crianças e os jovens egressos das comunidades indígenas esteve subordinada à perspectiva integracionista, ao currículo de uma política e cultura e de Estado Nacional, tendo como base a língua portuguesa. No entanto, a partir da redemocratização e das discussões sobre a atual Constituição de 1988, as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas e começou uma longa discussão, que resultou na redação da atual LDB, sancionada em dezembro de 1996.

O novo texto trouxe mudanças significativas para a educação escolar indígena, visando estimular uma educação escolar intercultural. Para tanto, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que destaca ideias básicas e sugestões de trabalhos para o conjunto da área de conhecimento e saberes indígenas.

Os povos indígenas, nesses processos de implementações curriculares, sofreram grandes impactos em suas comunidades. Enquanto muitos foram extintos, outros resistiram às intervenções em seus territórios. No entanto, obtiveram grandes impactos nas identidades culturais, territoriais e linguísticas, ao serem submetidos a projetos de desocupação de territórios e inclusão com diferentes etnias, como a submissão a um modelo de sociedade nacional.

Nesse sentido, segundo Almeida (2001), o espaço escolar não é somente a socialização de conhecimentos científicos, mas também um espaço de luta pelas identidades culturais. No caso da educação escolar indígena, ela deve ser elaborada

e planejada a partir da ideia de sociedade a que pertence cada etnia, elencando, assim, o objetivo de demarcar um espaço de luta dos povos.

O processo educacional é visto em dois princípios: a educação *escolar* indígena e a educação indígena. Esta ocorre na interação e convívio com as famílias, nos espaços coletivos e nos eventos culturais das comunidades. Já a educação escolar indígena refere-se aos ambientes sistemáticos de apropriação e socialização de conhecimentos universais. Conforme ressalta Luciano-Baniwa (2006, p. 129), esses ambientes são “[...] caminhos para acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global”.

A educação indígena, portanto, é, para além dos espaços sistemáticos de conhecimentos universais, uma representação do cultivo e da disseminação das tradições ancestrais das etnias. Constitui-se em um espaço de ensino e aprendizagem interligado a um processo também de educação geral.

Nesse sentido, por meio do Decreto n. 6.861/2009, dispõe-se a Educação Escolar Indígena, considerada a partir de seus espaços etnoeducacionais. No Artigo 1, Parágrafo único, temos o fato de que as “Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. Diante desse contexto, consideramos relevante aprofundar os princípios que interligam as organizações escolares indígenas à educação superior indígena.

A *escola indígena comunitária*, segundo o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, deve ser “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (BRASIL, 1998). Nesse sentido, ao pensar a escola indígena, devem ser garantidos o respeito à diversidade e a cosmovisão dos conhecimentos milenares/tradicionais de suas formas de pensar e viver no mundo.

A *escola indígena diferenciada* se consolida no acesso aos conhecimentos universais, à valorização dos conhecimentos e às práticas tradicionais de cada comunidade, além do uso da língua materna, afirmando-se no calendário específico para cada comunidade, conforme suas crenças e costumes. Com professores de suas próprias comunidades e materiais específicos, a escola indígena é pensada à luz da vivência dos povos indígenas, de forma distinta das escolas não indígenas.

A *escola indígena específica* tange à identidade única de cada comunidade,



focando nas tradições, no modo de lidar com o território onde habitam, nos costumes vivenciados, além da língua e da organização social de cada comunidade. Sendo assim, para que a escola indígena cumpra com esse princípio, faz-se necessária a inserção da comunidade nos ambientes educacionais, participando dos processos por ela instituídos.

O princípio do bilinguismo garante aos povos indígenas o direito à utilização de suas línguas maternas, ao longo do processo educativo, no hábito da escrita e na oralidade, em todos os conteúdos curriculares. Na LDB n. 9.394/96, reafirma-se o direito garantido na constituição, tomando, assim, o bilinguismo como um dos princípios da educação escolar indígena e estabelecendo a língua materna como língua de instrução. Dessa forma, a língua materna será usada para transmissão do saber pelas diferentes áreas do conhecimento.

A *Escola Indígena Intercultural* funciona como uma sociedade multiétnica e plural, constituindo-se como uma diversidade cultural. Em uma concepção ultrapassada, o costume reducionista priorizava a ideia de uma cultura hierarquizada, em que uma tivesse que evoluir para chegar no nível da outra, defendendo a cultura hegemônica ocidental. No entanto, ao longo de debates e discussões, a cultura passou a ser um conjunto de especificidades atreladas ao sujeito/determinado grupo social, relacionadas a identidades e conhecimentos tradicionais da relação do homem com a natureza e dos seres humanos com outros seres humanos. De acordo com Luciano-Baniwa (2013), a interculturalidade é a troca de ideias entre grupos e indivíduos com origens étnicas, culturais, linguísticas e religiosas diferentes.

Destarte, a interculturalidade assume o papel de mediar tais especificidades culturais de cada identidade, para que ambas desenvolvam um enriquecimento múltiplo entre diferentes culturas. Geertz (1978) compreende a cultura como um conjunto de teias de significados tecidas por si mesmo ao longo do seu processo histórico. Logo, o contato com diferentes culturas implica tecer outras teias. Isso posto, a interculturalidade busca um diálogo igualitário com diferentes epistemologias, para além das ocidentalcêntricas.

Além desses princípios, os pesquisadores Almeida (2001), Cavalcante (2003) e Luciano-Baniwa (2006) já constataram que a educação do povo não se limita ao espaço educacional. Possui outros espaços e momentos, como: “luta pela terra, nos rituais, nas reuniões das comunidades, no dia a dia, no plantio e na mata” (CAVALCANTE, 2003, p. 114).

Em face dessa compreensão, o modelo de educação escolar indígena deve atender aos anseios das comunidades indígenas. Ele deve possuir uma proposta diferenciada das demais escolas das redes de educação pública. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico como organização educacional também deve ser diferenciado. Com base em Cavalcante (2003, p. 68), “[...] isso implica que, além de trabalhar com conteúdo específicos e intercultural, a escola terá que usar métodos próprios, uma pedagogia indígena”. Essa pedagogia específica deve estar ligada aos conhecimentos ancestrais, como: costumes, linguagem, religião e ao modo de ser de cada etnia, devendo surgir na relação cultural, política e social que a sociedade indígena cria com a escola.

No que diz respeito à educação específica superior indígena, podemos mencionar que ela é recente em território nacional, conforme registros oficiais do sistema eletrônico e-MEC, órgão responsável por regulamentar as universidades no Brasil. Por esses dados, notamos que a primeira instituição a criar um curso específico, direcionado aos povos indígenas, está no estado da Bahia, especificamente, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 1980. O curso intitulado “Licenciatura Intercultural Indígena” oferecia 60 vagas anuais e tinha como foco a formação de professores sem área específica.

A segunda Licenciatura intercultural indígena foi registrada na mesma universidade 11 anos após a implementação da primeira, em 1991, com foco na “Educação indígena formação de professor”, ambas apresentando o *status* de “Em extinção” no Registro Eletrônico (e-MEC)⁵. Consideramos a data de criação da primeira Licenciatura Indígena intercultural consolidada no período de Ditadura militar no Brasil (1964-1985).

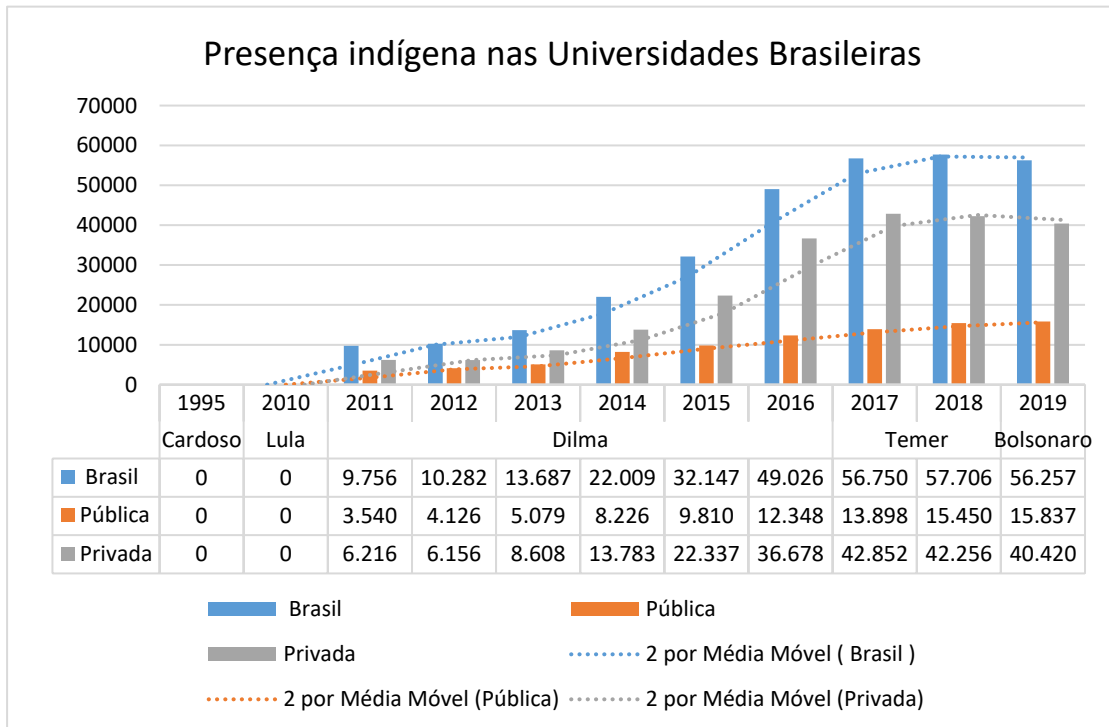
1.3 Um panorama da licenciatura intercultural indígena no Brasil

No que concerne ao panorama das licenciaturas interculturais indígenas no Brasil, verificamos que elas têm pouco mais de 40 anos de criação. No Sistema eletrônico do Ministério da Educação (e-MEC), consta que a primeira licenciatura intercultural indígena iniciou suas atividades em 1980. No entanto, os dados sobre a

⁵ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Njg4/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MzkyMA>. Acesso em: 25 de julho de 2021.

inserção indígena na universidade brasileira somente foram coletados no censo escolar de 2011, considerando suas identidades étnicas, conforme os dados abaixo:

Gráfico 1 – Matrícula de alunos indígenas nas universidades do Brasil



Fonte: Censo (1995 - 2019), elaborado pelo autor.

Nota-se que, desde o primeiro censo realizado em 1995, até o ano de 2010, eram computados com um olhar de “união de nação” na perspectiva igualitária, o que desconsiderava as diferenças socioculturais dos sujeitos e, conseqüentemente, dificultava dados concretos para a elaboração de políticas públicas para os povos indígenas. Como afirmam Paladino e Almeida (2012, p. 135), “o acesso da população indígena à educação superior foi uma questão praticamente ausente das agendas governamentais e não governamentais até o fim da década de 1990”. Ao longo desse período, a educação indígena ganhou um importante lugar nas pautas dos movimentos indígenas.

Durante o governo de 2003 a 2010, ações de fomento ao ensino superior indígena, por meio de projetos e programas, atenderam parcialmente a tais reivindicações dos movimentos indígenas. Somente no governo (2011 – 2017), com a reformulação do censo escolar, observamos os números da inserção dos povos indígenas nas universidades, tanto públicas quanto privadas.

Como demonstrado no Gráfico 1, a inserção de indígenas vem crescendo gradativamente. Com, inicialmente, 9.756 matriculados em 2011 e 56.257 em 2019, houve um salto de 400%. Apesar desses avanços, há de se questionar o modo de formação dessas universidades em relação às diversidades, já que os ambientes educacionais, conforme Wanzeler (2012, p. 282), são elaborados em um viés singular e não plural de identidades, acarretando “um mundo de violência, de conflitos, desigualdades, preconceitos e discriminação e por grave crise no ensino e na aprendizagem, em que se explicitam o desinteresse dos aprendentes e a desmotivação de professores”. Tais questões podem gerar grandes impactos negativos nas identidades dos acadêmicos indígenas, assim como a promoção da perda de identidade e o distanciamento de suas comunidades de origem.

Paladino e Almeida (2012, p. 107) relatam que, embora houvesse indígenas graduados, muitos deles líderes indígenas de grande representatividade nos movimentos, “não havia uma reflexão sobre as possibilidades de formação superior contribuir para uma atuação mais efetiva dos próprios indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades”. Temos, assim, um dos grandes motivos para a reivindicação dos povos indígenas por um currículo em um viés intercultural que respeite suas especificidades, suas crenças, suas identidades e seus conhecimentos tradicionais, em um olhar decolonial, favorecendo uma emancipação para além da política e social, mais humana.

Em 2004, através da Portaria n. 52, de 29 de outubro, foi instituído o grupo de trabalho denominado Comissão Especial de Educação Superior (CESI), contando com uma equipe multidisciplinar entre lideranças indígenas, antropólogos, representantes de entidades pró-indígenas e representantes da Comissão Nacional de Professores indígenas. A esse respeito, Paladino e Almeida (2012, p. 110) apontam:

O trabalho do grupo consistiu na construção de critérios político-pedagógicos que deveriam nortear um programa de apoio prioritariamente voltado a cursos de licenciaturas específicas ou interculturais para a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de educação básica.

Após longos debates, a CESI acatou a reivindicação dos movimentos indígenas, os quais resultaram na ideia da “licenciatura intercultural”. Desde então, os cursos de licenciatura intercultural indígena vêm ganhando notórios espaços nas

universidades públicas do país por meio de programas de fomento, como evidenciam Paladino e Almeida (2012, p. 110):

[...] a principal ação do MEC foi a criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (ProLind), uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior do MEC e da Secad. Este programa começou a ser pensado ainda na gestão de Cristovam Buarque, primeiro a ocupar o cargo de ministro da Educação no governo Lula.

O programa ProLind se consolidou como um projeto de avanço para os cursos de licenciatura intercultural indígena, com mais de 20 propostas de diferentes instituições do país. Todavia, até 2011, não conseguiu instituir uma legislação nacional como política de permanência, deixando-a apenas como ação governamental. Isso acabou levando diferentes estados à promulgação de leis que atribuíam às instituições, sob suas tutelas, a obrigatoriedade de ações afirmativas para grupos sociais historicamente marginalizados, entre eles, os povos indígenas.

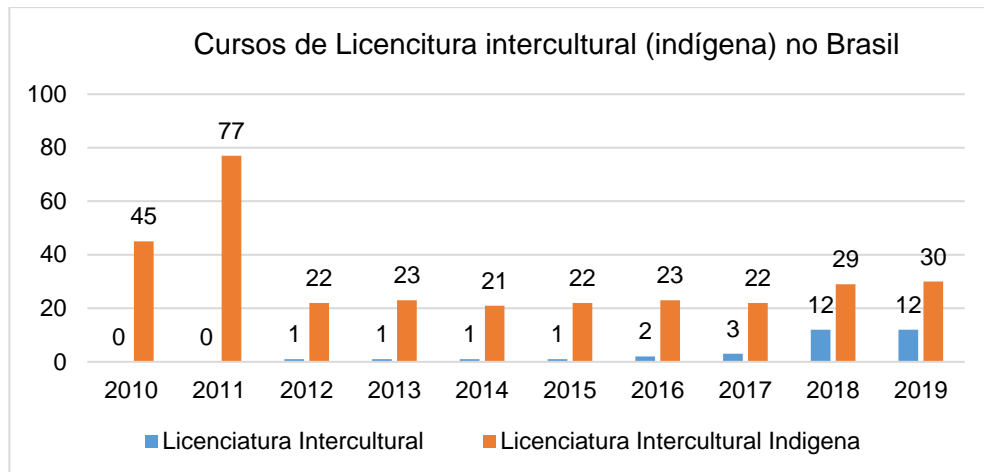
Desde então, houve um silencioso crescimento na oferta de licenciatura intercultural no país. Os dados do censo se apresentam de duas maneiras: a) Licenciatura intercultural, referindo-se aos cursos com especificidades, como: ciências sociais, artes, antropologia entre outros, excetos as licenciaturas e Letras; b) Licenciatura intercultural indígena, concernente à formação de professores sem especificidades, incluindo Letras.

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada em 1995, a partir do primeiro censo do ensino superior. Embora existam informações como os editais do ProLind ou do próprio e-MEC, os dados dos cursos específicos em Licenciatura intercultural somente ocuparam espaços a partir do censo de 2010.

Conforme os dados finais do último censo de 2019, os cursos de licenciatura intercultural e indígena representam 42 cursos de grades gerais de iniciativas públicas e privadas, como observado no gráfico abaixo:



Gráfico 2 – Cursos de Licenciatura Intercultural no Brasil



Fonte: Censo (1995 – 2019), elaborado pelo autor, 2021.

Como demonstrado no Gráfico 2, entre 2010 e 2019, houve uma variação média de 77 a 22 cursos ao ano. Em 2010, foram registrados 45 cursos, exibindo uma alta de 77 licenciaturas. No entanto, despencou no ano seguinte com apenas 23 cursos, mantendo a margem de 23 a 45 até 2019.

Um fator a ser considerado para essa constante variação de cursos é a falta de preparo e debate com as comunidades indígenas em projetos de cursos que viabilizem metas de inserção política para a permanência. Paladino e Almeida (2012, p. 122) explicitam que a falta de “conhecimento das realidades indígenas e sobre a forma de implantar políticas pertinentes nas universidades” ocasiona a evasão de alunos indígenas em seus próprios cursos específicos.

Por outro lado, as universidades que já possuíam vínculo com as comunidades e os movimentos indígenas se sustentam em diálogo respeitoso e de conhecimento prévio das demandas apresentadas. Esse elo possibilita e fortalece ações que envolvam o reconhecimento de seus direitos à educação através de ações de permanência e de valorização das suas identidades e especificidades.

Em suma, os povos indígenas, após 521 anos da conquista de suas terras originárias, respiram resistência e resiliência contra constantes projetos de dominação e exploração de suas áreas territoriais já retomadas legalmente. Além de suas lutas identitárias, ainda enfrentam modelos de currículos escolares indígenas monolíngüísticos, monoculturais e integracionistas, sob um viés hegemônico. Essas resistências e resiliências conquistaram os campos jurídicos, políticos, educacionais, entre outros.

Dentre essas, a educação específica foi uma das maiores conquistas dos movimentos indígenas historicamente. Aqui, comparamos a um grande massacre registrado pela história: Auschwitz, em que a educação, de forma lenta e dolorosa, foi utilizada como instrumento para renegar identidades e origens. De tal modo, advogamos a compreensão de Adorno (1995, p. 119): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Similarmente, consideramos que a primeira pauta de luta dos povos indígenas é a de que os modelos de educação submetidos a essas comunidades não voltem a se repetir.

Dessa forma, a educação dos povos indígenas é utilizada para a emancipação, pois, como dito, a educação que não emancipa aliena. Logo, a conquista do ensino superior dos povos indígenas é a maneira de ir contra o currículo hegemônico dos opressores, já que a atuação dos professores está ligada diretamente à sala de aula das comunidades.

O professor indígena deve ser formado para além de um olhar técnico ou científico. Wanzeler (2012, p. 283) compreende que o modelo de ciência que orienta os cursos de licenciatura precisa ser revisto, pois se apresenta muito distante da realidade do mundo da escola. Logo, a formação de professores indígenas é mais complexa do que imaginamos. A formação não pode desassociar o sujeito do objeto, a vida social da vida acadêmica, o mundo vivido do mundo escolar, a natureza da cultura, o afeto da razão.

1.4 A educação escolar indígena no ensino superior

A demanda dos movimentos indígenas pela educação no nível superior é algo recente. Contudo, não foi designado, mas conquistado por mobilizações sociais de lideranças indígenas, ONGs e universidades a favor dos povos indígenas. Reivindicaram-se não somente as políticas públicas para além da inclusão e inserção nos ambientes acadêmicos, mas também formações que considerem seus conhecimentos tradicionais, suas histórias e seus saberes.

Na perspectiva histórica, em 1973, o regime militar promulgou o chamado *Estatuto do Índio*, através da Lei 6001/1973, no entanto, somente com o objetivo de dar satisfação a seus credores internacionais. Por um lado, o documento possuía o teor tutelar e assimilacionista, por outro lado, foi um importante marco para as bases de luta para a educação e o direito as terras que as comunidades indígenas



ocupavam, tudo isso em meio à vertiginosa corrida pela exploração do território Amazônico.

1.4.1 As licenciaturas interculturais

Nesse mesmo período de investimentos na economia do país e no tempestuoso gerenciamento da governabilidade nacional por parte das lideranças militares, é criada a primeira licenciatura específica indígena na Universidade Estadual da Bahia, em 1980, como se observa no quadro abaixo:

Quadro 1 – Primeiro curso de Licenciatura registrado no Brasil

Sigla	UESB
Categoria Administrativa	Pública Estadual
Nome do Curso	LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA
Grau	Licenciatura
Modalidade	Presencial
Vagas Autorizadas	60
Data início funcionamento	3/1/1980
Data Ato de Criação	18/11/1980
Situação	Em Extinção
Código Área Geral CINE	1
Área Geral CINE	Educação
Área Detalhada CINE	Formação de professores sem áreas específicas
Rótulo CINE	Educação indígena formação de professor

Fonte: e-MEC, 2020. Adaptação do autor (2021).

Os dados são fontes do e-MEC⁶, demonstrando que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi a primeira universidade do Brasil a criar um curso de Licenciatura Intercultural. Com implementação em 18 de novembro de 1980, anterior à CRFB 88, reconhece as especificidades indígenas como os princípios da educação escolar indígena. Nesse sentido, consideramos que o curso criado pela UESB é o pioneiro no Brasil. Diversos questionamentos surgem em meio a essa informação: como eram os desenvolvimentos das aulas, suas metodologias, língua utilizada para ensinar? Quantos alunos foram formados? Quem era o corpo docente? Qual a legislação orientadora? Qual o currículo empregado no curso? Não nos cabe responder essas questões, apenas suscitar o debate, já que o contexto era de ditadura

⁶ e-MEC consiste em um sistema eletrônico com o objetivo de acompanhamento e registro dos processos que regulamentam a educação superior no Brasil.

militar e sua influência no projeto de outras instituições em território nacional era absurdamente imensa.

No ano de 1991, com o Decreto n. 26/1991, o Ministério da Educação passou as responsabilidades de coordenação e formulações de políticas nacionais para a educação escolar indígena às esferas municipal e estadual. Com isso, após 11 anos do primeiro curso, teve início o segundo curso de Licenciatura intercultural na mesma universidade. Mesmo que algumas ações tenham iniciado entre 1991 e 1994, segundo Lima (2007, p. 11),

[...] só no período de 1995-2002 a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI)/Secretaria de Educação Fundamental/MEC efetivamente deslançou uma atividade que resultou, em números do final da gestão de Fernando Henrique Cardoso, no atendimento de mais de 100 mil estudantes indígenas, em uma rede de cerca de 1.392 escolas indígenas, assistidas por mais de 4.000 professores que trabalham em elevada percentagem (mais ou menos 75%) junto a seus próprios povos.

Conforme o crescente número de demanda de estudantes indígenas e a necessidade pelo reconhecimento e pela valorização das especificidades dos povos indígenas, as mobilizações pró-indígena começaram a reivindicar mais ainda a formação de professores indígenas e alunos indígenas em diferentes áreas da ciência.

Nesse sentido, a OPAN (Operação Anchieta) realizou o encontro entre instituições e órgãos envolvidos com as questões indígenas, objetivando a troca de experiências e o debate acerca dos próximos avanços da educação escolar indígena. Segundo Félix (2008, p. 108), nesse primeiro encontro promovido pela OPAN, não houve a participação dos povos indígenas, mas de especialistas, antropólogos, linguistas e indigenistas.

Saindo como pioneiro na região Norte, esse evento se tornou base de luta dos professores indígenas, o que iniciou mobilizações em prol do debate sobre a educação indígena no país. Silva e Azevedo (1995) pontuam que nesse evento foram debatidas questões como a educação escolar de cada povo lá representado, bem como a necessidade de se repensar essa educação (formal), de modo a ser desenvolvida a interação com a sociedade envolvente.

Com os avanços dos discursos acerca da educação escolar indígena por organizações como a Divisão de Educação Indígena (SECD/RR), a Organização das Mulheres indígenas de Roraima (OMIRR), a Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização dos



Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e outras organizações, os resultados foram crescendo e contribuindo mais para a elaboração e a adequação de um currículo que contemple a realidade sociocultural dos povos indígenas da região. Nessa conjuntura, uma das principais questões apresentadas pelos professores participantes do curso de elaboração de materiais didáticos em março de 1987, como ressalta Julião (2014, p. 33), foi

[...] a preocupação com o ensino bilíngue e a revitalização de suas línguas. Desta forma, levantaram como proposta que a alfabetização deveria ser necessária em língua materna e, nos casos de comunidades não mais falantes, a língua indígena seria introduzida, como segunda língua, a partir da 3ª série do ensino fundamental.

Essa proposta apresentada pelos professores indígenas reconhece a manutenção e a preservação das memórias linguísticas dos povos indígenas da região a partir da inclusão da língua portuguesa como segundo idioma no auxílio do processo de compressão dos conhecimentos técnicos científicos.

Essa proposta e várias outras foram ganhando força na região entre professores e lideranças indígenas, sitiando, até então, o estado de Roraima. No entanto, em 1989, iniciou-se a articulação entre os indígenas da região Norte – Roraima, Acre e Amazonas –, denominada COPIAR (Coordenação dos Professores Indígenas do Acre, Amazonas e Roraima), passando, depois, a se chamar COPIAM (Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia), com sede na capital do Amazonas (Manaus).

Essa organização tem o intuito de debater o cenário político e social das comunidades indígenas, como a reivindicação do território e o reconhecimento cultural. A COPIAM vai contra as políticas indigenistas brasileiras, que buscam a homogeneização das comunidades em um modelo de sociedade nacional. Nesse sentido, os movimentos se organizam como uma ação coletiva de luta pelos seus direitos culturais e sociais, conforme está previsto na Constituição de 1988.

De maneira a compreender as ações e os debates dos movimentos nos encontros dos professores indígenas na região do Norte do país, elaboramos um quadro para identificar tais pautas a partir do texto de Silva (2006):

Quadro 2 – Doze encontros decisivos da COPIAM

Encontro Estado/Ano	Ações
1º Manaus – 1988	Relatos de experiências da maneira de educar de cada comunidade. Problematização da existência da escola e seus objetivos. Reflexão sobre o modelo de escola desejada.
2º Manaus – 1989	Apontamento das ações empreendidas para garantir o reconhecimento e a regulamentação das escolas indígenas em níveis oficiais. Indicação de problemas comuns, destacando a questão das línguas indígenas e a situação complexa de diversidade linguística no movimento.
3º Manaus – 1990	Avaliação das contribuições dos encontros anteriores e o papel do movimento no encaminhamento e na resolução dos desafios enfrentados pelos professores na prática diária. Entre outros temas centrais, ainda houve o debate de “Currículos, Formação de professores e Articulação do movimento”.
4º Manaus – 1991	Aprofundamento da discussão acerca dos problemas relativos à elaboração de currículos e o estudo da legislação relacionada direta ou indiretamente à educação escolar indígena.
5º Boa vista – 1992	Debates centrados nos currículos, no regimento e na metodologia do tema gerador no contexto da diversidade cultural, na legislação (política governamental), nas propostas para um novo Estatuto do Índio. As comunidades do Acre começam a fazer parte do movimento.
6º Boa vista – 1993	Discutiu-se sobre as “Culturas diversificadas”. Esse tema, por sua vez, gerou a discussão de vários subtemas: Organização social e política; origens; rituais; trabalho, economia e produção; educação tradicional.
7º Boa vista – 1994	Teve como tema central a medicina tradicional, além de fazer uma avaliação da história do movimento; diagnóstico e avaliação da situação atual dos currículos e regimentos políticos educacionais (governamental e indígena).
8º Boa vista – 1995	Abordou as “As Escolas Indígenas e projetos de futuro” com base na “Declaração de princípios”. Além da pauta das dificuldades apresentadas pelas escolas indígenas da região.
9º São Gabriel da cachoeira (AM) – 1996	O encontro se baseou nos debates da última reunião. Fora identificado que a escola pode ajudar tanto em construir o futuro como destruí-lo. Outra questão debatida foi a saída dos jovens das comunidades em busca de formação devido à falta de alternativas internas.
10º Boa vista – 1997	Comemoração dos 10 anos de articulações e teve como tema “Avaliando o passado é que se constrói o futuro”.
11º Manaus – 1998	Foram abordados inúmeros temas, entre eles a questão da “escola indígena e suas alternativas rumo ao ano 2000”.
12º Manaus – 1999	“Educação indígena nas trilhas do futuro: o Brasil que a gente quer são outros 500”. Na ocasião foram analisadas situações da educação escolar indígena nas regiões e os avanços e impasses na construção de escolas indígenas.

Fonte: elaborado pelo autor, baseado em Silva, Rosa Helena Dias (2006)

Esse quadro traz a organização e resistência de luta e mobilização dos povos indígenas em prol dos seus reconhecimentos como sujeitos de direito, com suas singularidades e particularidades. Além disso, esses sujeitos são articuladores de uma escola que reconheça tais especificidades e que atenda às comunidades indígenas.

Um dos grandes marcos dessa articulação dos movimentos dos professores indígenas foi a elaboração da Declaração de Princípios das Escolas Indígenas, que desencadeou na elaboração de diversos artigos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, no âmbito das escolas indígenas.

É notório que, com a articulação dos professores indígenas de Roraima⁷, fundada em 1990, esse movimento teve um papel de destaque na contribuição da mobilização entre os professores da região Norte, levantado como bandeira de luta uma educação escolar indígena diferenciada, específica e voltada às culturas e aos projetos de sociedade das comunidades. Além dessas questões, os povos indígenas buscam sua emancipação e autonomia, como destaca o teórico Freitas (2016, p. 71): “[...] em favor da autonomia e dignidade que os povos indígenas lutam e erguem suas bandeiras de resistência contra a dominação, e isto entremeado às conquistas de suas cidadanias em torno da reivindicação dos direitos educacionais e territoriais”.

No que se refere à mobilização social das comunidades indígenas, a educação se apresenta como uma ferramenta de libertação das investidas de dominação. É um instrumento que vai além da valorização dos conhecimentos acumulados por cada indivíduo em sua experiência de vida. Nesse contexto, cabe à educação escolar indígena o processo de cidadania emancipatória.

Entretanto, com essas especificidades sendo defendidas pelos professores indígenas, o número de escolas indígenas foi crescendo no estado de Roraima. Sem profissionais capacitados para o exercício de suas funções, os movimentos indígenas, as lideranças e os professores iniciaram a reivindicação da formação de professores no nível de magistério ao Núcleo de Educação Indígena (NEI).

Reconhecendo as reivindicações constantes nos movimentos indígenas de Roraima, a Secretaria Estadual de Educação, através do NEI, promoveu, entre 1994 e 2002, o Projeto Magistério Parcelado Indígena. Conforme ressalta Julião (2014, p. 36),

O projeto magistério parcelado indígena colaborou bastante com o processo de consolidação da educação escolar indígena, sobretudo para atender a demanda de formação dos professores indígenas. Foram formados mais de 400 professores, possibilitando gradativamente a ocupação dos espaços internos das escolas em terras indígenas.

⁷ Encontro que reúne 84 professores dos povos Makuxi, Wapichana Taurepang e Ingarikó, na missão de Surumu, localizada no município de Pacaraima (JULIÃO, 2014).

Algo a ser destacado nesse projeto de formação do magistério indígena são a atuação e o acompanhamento das organizações indígenas nos primeiros anos de execução da proposta. Entretanto, essa participação perdeu força, sendo deixada à margem dos processos de formação, assim como as atividades a serem desenvolvidas para o ingresso dos cursistas. Para Julião (2014, p. 37), um dos eixos metodológicos da proposta de formação consistia nas pesquisas voltadas aos aspectos culturais das comunidades indígenas. Todavia, não houve preocupação com o desenvolvimento de materiais didáticos a partir das informações obtidas pelos pesquisadores, o que levou a perda pelo tempo, conforme ressalta o autor.

A discussão sobre a formação de professores indígenas na educação superior no contexto amazônico, principalmente no estado de Roraima, é uma das conquistas recentes. Por meio da Carta de Canauanim⁸, debatida e escrita em 2001 e com reflexões de diversos professores indígenas, houve a reivindicação acerca de melhorias na formação do nível superior. A esse respeito, Freitas (2016, p. 85 *apud* CURY, 2002, p. 25) pontua:

Através do Ofício 90/01, a OPIR consulta o CNE solicitando uma posição 75 sobre um documento que traz reivindicações feitas por representantes de diversos povos indígenas e anexa como justificativa de sua consulta a Carta de Canauanim. A OPIRR, representando professores, lideranças e alunos dos povos Wapixana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Yekuana e Wai-Wai, encaminharam a outras autoridades nacionais e a representações de autoridades internacionais no Brasil (UNESCO e UNICEF) a mesma Carta de Canauanim – Roraima. Nela, a OPIRR expressa a necessidade de formação de professores indígenas em nível universitário de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação (CF/1988, LDB 9.394/96, Resolução 03/99, PNE/2001-2011, dentre outras). De modo especial, a Carta de Canauanim reivindica da UFRR apoio para a elaboração de proposta e viabilização de cursos de formação para uma habilitação plena de professores indígenas (Parecer 010/2002, CNE/CP).

Nesse contexto, algumas das principais reivindicações das mobilizações indígenas são a resistência cultural e a autonomia. A OPIRR reivindicou, junto à Universidade Federal de Roraima (UFRR), a elaboração de cursos específicos para a formação de professores indígenas no nível superior. Em dezembro de 2001, o CUNI (Conselho Universitário) da UFRR aprovou, de maneira unânime, a criação do Núcleo Insikiran de formação Superior Indígena.

O curso foi apresentado com princípios do Projeto Magistério Parcelado

⁸ A carta foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que fundamenta o Parecer do CNE/CP010/2002, de 11/03/2002.

Indígena, como aponta Julião (2014, p. 8): “Um exemplo é a tentativa de acompanhar o processo de formação dos professores indígenas mais de perto”. Nesse intuito, foi criado o Conselho Interinstitucional Consultivo e Deliberativo, composto pela OPIRR, UFRR, SECD, APIRR, FUNAI e CIR.

Somente com o Parecer 14/99 houve a continuidade na normatização da educação escolar indígena. Na meta 17 do Plano Nacional de Educação de 2001, estabeleceram-se a formulação e a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas no nível superior. Por conseguinte, é aprovada em 2002, pelo CNE, a formação de professores indígenas no nível universitário. No entanto, cabe ressaltar que essa demanda se constitui de reivindicações e mobilizações dos movimentos pró-indígenas, especificamente pela OPIRR, através da Carta Canaúanim, já mencionada.

Segundo Lima (2007), no âmbito da formação de professores indígenas, nada foi feito na esfera do Governo Federal na gestão de Fernando Henrique Cardoso. O autor ainda considera que os projetos pioneiros no tocante à licenciatura intercultural no país foram a Universidade Estadual do Mato Grosso e a Universidade Federal de Roraima, passando, assim, a educação superior a ser uma pauta de luta dos movimentos indígenas.

Ao longo do governo Lula (2003 a 2011), de acordo com Paladino (2012), foram implementados projetos em prol de pautas apresentadas pelos povos indígenas. Isso acarretou políticas públicas com foco na educação superior indígena, especificamente na formação de professores indígenas, para a atuação em suas comunidades, buscando a consolidação de uma escola multicultural e intercultural.

Algumas universidades, em 2001, desenvolveram as primeiras experiências de cursos específicos para a formação de professores indígenas em ensino superior, quais sejam: Universidade do Estado Mato Grosso, Universidade Federal de Roraima e Universidade do Estado de São Paulo. Por fim, em 29 junho de 2005, o Edital do Programa de Formação Superior e Licenciatura indígena (PROLIND) consolidou-se com o objetivo de promover a elaboração de projetos de licenciatura específicos, que graduassem professores indígenas no nível superior. Esse documento tinha os seguintes objetivos: a) apoiar projetos de Licenciatura específicos, para formar professores indígenas; b) realizar ações de mobilização e sensibilização de instituições de educação superior; c) promover a participação em processos de capacitação de organizações, lideranças indígenas e indígenas portadores de notório



saber reconhecidos pelas comunidades (SECAD, edital – 29/07/2005).

Em 2010, cerca de 24 cursos de licenciatura intercultural estavam em andamento no país. Algumas licenciaturas começaram a ser financiadas pela própria universidade coordenadora com recursos do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão. Tornaram-se cursos regulares, como os demais cursos da universidade, tendo que se ajustar aos requisitos e à modalidade de avaliação das demais licenciaturas. Isso acaba contradizendo seu caráter específico e diferenciado, sem diretrizes efetivas para a formação de professores indígenas.

Nesse mesmo ano, foi criada uma comissão para discutir e propor subsídios de criação de diretrizes. Somente em 2015 foram aprovadas diretrizes para a formação de professores indígenas, ressaltando o caráter dos cursos interculturais enquanto específicos, comunitários e diferenciados.

1.4.2 Território e Educação Escolar Indígena

A Carta Magna⁹ mudou, em termos jurídicos, significativamente a visão jurídica e social das comunidades indígenas. Como destaca Baniwa (2012), a Carta Magna superou a concepção de tutela, corroborando a capacidade civil dos “índios” e abandonando o pressuposto integracionista, em favor do reconhecimento do direito à diferença sociocultural dos povos indígenas. A discussão sobre território, educação e saúde está presente em praticamente todos os registros de atas das Assembleias Indígenas da COPIAM, das décadas de 1988 a 1999, segundo Silva (2006). Assim, a educação escolar ofertada nas comunidades foi constantemente debatida nas assembleias. O principal fundamento nesse processo consistiu na luta pelo direito ao território e, conseqüentemente, em permanecer “índio” e ser reconhecido por sua alteridade.

A principal demanda da vida indígena, a terra, é abordada como condição primordial da comunidade da vida a reprodução social, saúde, etnodesenvolvimento e autodeterminação. Conforme a Constituição Federal de 1988, nos termos da Funai (2016):

⁹ A Carta Magna do Brasil, promulgada em 1988, chamada também de “Constituição Cidadã”, traz em seu texto os princípios e diretrizes da Política de Inclusão Social, valorizando a importância que o tema estabelece.

Terra Indígena (TI) é uma porção do território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada.

Trata-se de uma comunidade indígena sem territórios suficientes para sobrevivência do modo de vida, tirar o sustento e viver, posto que a estrutura societária foi sendo desagregada frente às novas condições. A esse respeito, Hage, Camargo, Gomes e Figueiredo (2020, p. 153-154) explicitam:

Os territórios expressam as histórias dos sujeitos amazônicos, seja por meio das memórias coletivas, dos vínculos sociais, simbólicos e pelos rituais mantidos com eles; ou, pelas relações estabelecidas historicamente com a natureza. A história dos povos das Amazônias é marcada pelo movimento constante e contínuo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

O território é essencial para a existência dos povos indígenas, tradicionais e sociedades humanas, pois é onde vivemos e onde estão disponíveis os recursos necessários para a nossa sobrevivência. Nesse sentido, a questão territorial deve ser debatida e compreendida. Para Santos (1999, p. 8):

O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar de residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”.

Haesbaert (2011) debate que o contexto do território está ligado à reprodução social e cultural de grupos:

Para outros, o território compõe de forma indissociável a reprodução dos grupos sociais, no sentido de que as relações sociais são espacial ou geograficamente mediadas. Podemos dizer que essa é a noção mais ampla de território, passível assim de ser estendida a qualquer tipo de sociedade, em qualquer momento histórico [...] (HAESBAERT, 2011, p. 54).

Dessa forma, a garantia do acesso à terra constitui, atualmente, um elemento central das políticas de reivindicação dos povos indígenas do Brasil. Considerando que, ao passo da perda territorial, haverá perda da convivência étnica e,

eventualmente, perda da manutenção de suas identidades. Ao se individualizar as etnias, pode se desagregar em grupos menores, buscando a sobrevivência por conta própria. É no território que se constroem as relações entre homem e sociedade e entre homem e natureza, em que a história de cada povo é construída, gerando conhecimento em relação à vida e à sociedade.

Conquistada pelos povos indígenas através de resistência e resiliência, está homologada a Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio), que no Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996, regulariza a demarcação de terras indígenas. Constitui-se o processo para explicitar os limites do território tradicionalmente ocupado pelas comunidades indígenas, oportunizando o resgate histórico com essa população e propiciando condições fundamentais para a sobrevivência desses grupos e a preservação das culturas da multidiversidade do país.

A demarcação territorial associada à educação escolar indígena significa a garantia da preservação de um significativo patrimônio biológico e cultural do conhecimento milenar detido pelas comunidades indígenas a respeito desse território. Nos dias atuais, as comunidades indígenas atribuem muitas representações e muitos papéis à escola. Conforme Novais (2013), ela tem ganhado diferentes ressignificações por diversas comunidades, sendo solicitada e reivindicada. Entre as representações e os papéis, de acordo com diferentes pesquisadores, ela tem se tornado um lugar de oportunidades para as comunidades:

- a) Refletirem sobre seus direitos e seus próprios problemas (ROSSATO, 2002);
- b) Serem sujeitos de suas próprias histórias (ROSSATO, 2002; PEREIRA, 2010);
- c) Construírem e afirmarem suas identidades, retomarem e fortalecerem suas culturas e seu território (ABBONIZIO, 2013; BERGAMASCHI, 2005; FERREIRA, 2007; PAIXÃO, 2010);
- d) Participarem e fortalecerem a luta dos grupos indígenas (FERREIRA, 2007; MARKUS, 2006; NOVAIS, 2013);
- e) Empoderarem esses grupos (NOVAIS, 2013; PAIXÃO, 2010).

Portanto, a Educação Escolar Indígena passa a ser estratégia de assegurar os territórios conquistados, além de reconhecer suas identidades, culturas e memórias,



garantindo o sustento mediante as atividades agrícolas, a pecuária etc. Nesse contexto, a resistência e a resiliência, em uma educação escolar que esteja à luz das demandas indígenas, desenvolvida e orientada pelos povos indígenas, possibilitam o reconhecimento de suas especificidades. No próximo tópico, iremos nos debruçar sobre os documentos oficiais que respaldam a formação de professores indígenas no Brasil.

1.4.3 Formação de professores indígenas à luz dos documentos oficiais

Em 1998, no Brasil, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Com esse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1999, no Parecer n. 14/99 do (CNE), determinam que os professores das escolas indígenas sejam, prioritariamente, membros de suas próprias comunidades.

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (PARECER N. 14/99, p. 12).

O Parecer estabelece que, para a consolidação da escola indígena e seus profissionais da educação, os docentes deverão ser de suas próprias comunidades, garantindo, dessa forma, uma educação escolar diferenciada e adequada às peculiaridades de cada cultura e etnia. Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002) têm por finalidade refletir acerca de alguns princípios considerados fundamentais para uma educação escolar indígena, como sistematizar os pontos comuns entre as diversas experiências de formação de professores indígenas no país. Esse documento teve como intuito impulsionar programas de formação, respondendo não somente às demandas dos próprios indígenas como também em atendimento à agenda das políticas para a educação escolar indígena.

A elaboração desse documento contou com várias fases e atores sociais, indígenas e não indígenas. Com o objetivo de se tornar um instrumento orientador para a criação e implementação de programas de formação inicial e continuada de

professores indígenas, a maioria dos povos indígenas iniciou suas atividades docentes sem uma preparação ou titulação específica, realidade que tem se transformado ao longo dos anos por conta das políticas públicas voltadas para esse segmento. A educação escolar indígena é o campo de política pública que mais avançou nos últimos tempos, o que tem se refletido nas estatísticas, como apresenta o professor e liderança indígena Luciano (2011, p. 2):

Em 2011, dos 12.000 professores atuando nas escolas indígenas, 11.000 eram professores indígenas, o que representa 91,60%. Há 20 anos o quadro era exatamente inverso, os professores brancos atuando nas escolas indígenas representavam 96%.

Segundo o MEC (2007), nos últimos 10 anos, houve um significativo aumento no número de estudantes concluintes da segunda etapa do ensino fundamental, exigindo assim a ampliação e a continuidade de programas de formação superior como as licenciaturas interculturais, para garantir tanto a oferta em níveis mais avançados como a presença de professores indígenas nas escolas das comunidades.

Os cursos de formação de professores indígenas visam capacitar o docente para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; produzir material didático-científico; promover um ensino bilíngue com princípios de metodologia de ensino de segundas línguas; possibilitar o estudo da sociolinguística para entendimento dos processos históricos de perda linguística; refletir sobre linguística específica, já que, normalmente, a língua materna está em processo de tradução ortográfica; e, por fim, capacitar o profissional para condução de pesquisas de cunho linguístico e antropológico.

Somente em 10 de maio de 2012 foi aprovado o Parecer CNE/CEB n. 13/2012, que reconhece que a escola indígena somente avançará quando à sua frente estiverem indígenas de suas próprias comunidades.

Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da educação escolar indígena. Tais cursos devem estar voltados para a elaboração, desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (PARECER N. 13, 2012).

Apesar dos esforços de um conjunto de ações adotadas para a formação de professores indígenas, ainda enfrentamos muitos problemas durante os processos de formação. Em meio a muitas lutas de associações e representantes indígenas, foram aprovadas, em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de nível médio e superior no Brasil. Tal marco fez com que se prestasse o devido respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizando as línguas e promovendo diálogos interculturais.

Em seu artigo 3º (2015), abordam-se os objetivos dos cursos de formação: formar, em nível da educação superior e do ensino médio, docentes e gestores indígenas para atuar na educação escolar; fundamentar e auxiliar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão; desenvolver estratégias para elaboração do projeto político-pedagógico, atendendo às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; estimular pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar; promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística de cada povo e comunidade indígena; promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da educação escolar indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, conforme os princípios da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

A Resolução apresenta uma seção específica para embasar os projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares. Tais propostas devem ser elaboradas no campo de atuação das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes. No Art. 9º, estabelecem-se os princípios para a elaboração dos projetos pedagógicos de cursos, devendo respeitar os princípios da educação escolar indígena

I - As especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística;

II - As formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena;

III - A necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas;

IV - A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, estratégica para a continuidade dos povos e das comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver; e

V - A relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus



respectivos saberes (RESOLUÇÃO N°1/15).

Os currículos de formação de professores podem ser organizados em eixos, núcleos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento, dentre outras alternativas. Os estágios supervisionados serão conduzidos pelas instituições formadoras, como atos educativos de sua responsabilidade, envolvendo os seus formadores, os professores indígenas em processo de formação, as comunidades indígenas e suas escolas.

Entre documentos oficiais, Regulamentações, Pareceres e Diretrizes, há inúmeras conquistas das comunidades por meio de articulações de movimentos indigenistas, instituições e entidades pró-indígenas. Possuíam como bandeira a consolidação de documentos curriculares que respeitassem suas especificidades e particularidades, indo contra um viés assimilacionista enraizado em políticas públicas de educação ao longo da história brasileira.

Mediante o exposto, as políticas educacionais brasileiras para a educação indígena procuraram sair do viés assimilacionista e integracionista desta à sociedade nacional. Isso foi contribuindo para que as articulações dos movimentos indígenas e entidades reivindicassem mudanças em tais políticas, assim como evidenciassem a necessidade da valorização das culturas indígenas no Estado nacional. Somente após longos períodos de mobilizações, tais reivindicações ganham espaço no campo jurídico, o que é refletido em documentos normatizadores oficiais. Nesse sentido, no próximo momento, passamos a questionar para que e por que há a mobilização das comunidades indígenas por uma licenciatura específica.

1.4.4 Licenciatura intercultural: o direito a identidades, culturas e saberes próprios

A luta dos povos indígenas resultou em muitas conquistas educacionais, com o direito ao ensino nas universidades. Todavia, com os constantes debates, comunidades indígenas e entidades ainda pautam uma educação que respeite suas diversidades e especificidades, buscando o horizonte em que a educação no país seja gradativamente fincada no respeito à diversidade.

Para Apolinário (2015, p. 132), os debates educacionais em uma vertente intercultural para os povos indígenas vêm, notoriamente, destacando-se nas políticas públicas de educação no Brasil. O autor afirma ainda que provocam posições

“antagônicas em relação à temática, já que, ao se evocar o tema educação intercultural, assume-se que a sociedade brasileira é, antes de tudo, pluriétnica”. No entendimento de Leite (2008), deve-se romper com a ideia de uma identidade única do povo brasileiro, promovida por diferentes lideranças nacionais ao longo dos anos.

A conquista dos movimentos indígenas e instituições pró-indígenas no âmbito da educação em nível superior intercultural vem ganhando extensas dimensões, fortalecendo-se a partir da Constituição de 1988 e em diversos Documentos Legais, resultantes das mobilizações nacionais indígenas. Porém, o que vem a ser uma educação intercultural? Conforme Julião (2020), para definir conceitualmente a interculturalidade, faz-se necessário, em primeiro lugar, definir o próprio termo cultura.

A cultura é alvo de diversos debates nacionais e internacionais, pois perpassa todas as relações de interação entre os seres humanos, cultivando e disseminando diversos conhecimentos. Para diferentes autores como Geertz (1989), Hall (1998) e Laraia (2003), a cultura é vista como um produto da ação humana, ou seja, um processo de humanização do homem com o diferente e consigo mesmo.

Tomaremos como base para esta pesquisa a compreensão de cultura segundo Candau (2007, p. 27), que defende ser “um conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”. Nesse sentido, ressalta a dimensão simbólica, da prática da cultura ao significado da cultura. Uma relação sócio-histórica de diferentes sujeitos em suas interações; algo vivo, que está em constante diálogos e mudanças, portanto não há cultura inerte ou parada em determinado tempo.

Conforme Carvalho (2002), a interculturalidade está relacionada a diferentes concepções tanto conceituais como práticas, sendo assim um campo ainda em constantes debates. Para Collet (2003, p.181), a interculturalidade dá ênfase “ao diálogo entre as culturas, à interação e interlocução, a reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença”. Santos (2000) compreende que o multiculturalismo emancipatório (que tem como princípio o reconhecimento do outro na condição de sujeito de direito e de conhecimento) se aproxima da ideia de interculturalidade. Entretanto, a interculturalidade, além de reconhecer a existência de diferentes identidades culturais, requer uma inter-relação entre culturas opostas, de modo a favorecer “um desafio à reelaboração de cada um” (MOREIRA, 2002, p. 22).

Contudo, a interculturalidade pode ser utilizada como estratégia de manipulação, cooptação e preconceito. Diante dessa situação, é importante distinguir

a interculturalidade *funcional* da interculturalidade *crítica*. Segundo Walsh (2009 *apud* CANDAU, 2012), a interculturalidade *funcional* é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Já a interculturalidade *crítica* trata de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnicos-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.

Collet (2003) pondera que a interculturalidade se apresenta na educação escolar indígena como contraponto às concepções anteriores de integração da diferença e assimilação. Nessa perspectiva, construir uma educação pluri/multi/intercultural implica repensar os espaços educativos e a prática pedagógica, de forma que o reconhecimento pela diferença dos sujeitos seja algo positivo e não negativo, o que exige um olhar diferenciado ao currículo proposto a essas instituições específicas.

No entanto, o currículo intercultural não se restringe apenas à inclusão de conteúdos de origens distintas, mas consiste em uma mudança estrutural profunda, que questiona as estruturas ideológicas da sociedade, rompendo com a lógica da hegemonia eurocêntrica e buscando a emancipação dos grupos historicamente silenciados, na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Como afirma Fleuri (2000), a interculturalidade favorece a consciência de si e reforça “a própria identidade”, provocando mudanças estruturais nas relações entre grupos. Dessa forma, a interculturalidade age diretamente nos cursos superiores indígenas, pautando a valorização de suas identidades, costumes, crenças e mitologias. Possibilita, ainda, a dialogicidade de diferentes indivíduos de culturas e etnias distintas, promovendo a interlocução respeitosa das diferenças culturais.

Partindo da concepção da interculturalidade crítica centrada na discussão dos direitos coletivos dos povos indígenas à educação superior, tem-se fomentado propostas de criação e gestão de institutos/núcleos ou cursos de graduação, próximos ou localizados em terras indígenas, como é o caso do Instituto Insikiran, lócus de nossa pesquisa.

Julião (2020, p. 10) considera que o conceito de interculturalidade advogado na proposta pedagógica do curso de Licenciatura intercultural, além de “afirmar a necessidade do respeito na relação entre culturas”, propõe a interculturalidade no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a interculturalidade assume a função teórico

e metodológica do ensino, possibilitando soluções de conflitos entre indígenas e não indígenas ou até mesmo entre indígenas de diferentes etnias.

No caso da maioria das licenciaturas indígenas no país, que geralmente atendem mais de uma etnia indígena em sala de aula, o Instituto Insikiran, segundo Freitas (2017, p. 107), tem “filhos [que] vêm das diversas malocas que compõem as etnorregiões políticas e culturais de Roraima”, o que faz parte da dinâmica social das comunidades indígenas na ocupação territorial e na mobilização da luta pelos seus direitos. Dessa forma, é importante questionar a naturalização da invisibilidade dos indivíduos denominados como “outros” nos espaços educativos, assim como suas diferenças religiosas, étnicas, de gênero e opção sexual etc. Supõe-se promover o processo de reconhecimento e consciência da importância de suas identidades e seus conhecimentos tradicionais. Segundo Streck (2012, p. 21):

O conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. [...] Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos.

Desse modo, um currículo intercultural crítico nos cursos de formação de professores indígenas possibilita o fomento da construção das identidades abertas, plurais e dinâmicas, além de questionar a visão essencialista de sua construção. Todavia, vale ressaltar que nem todas as instituições/núcleos/universidades que possuem a formação superior indígena trabalham sob a mesma perspectiva da interculturalidade crítica ou na mesma direção. Portanto, é importante tratar pelo viés da homogeneização cultural, verificando cada caso e contexto das propostas.

Fernandes e Camargo (2020, p. 162) ressaltam a necessidade de “construir com as comunidades indígenas um currículo que dialogue entre os saberes curriculares e as diferentes sociedades, a indígena e a não indígena”, de maneira que a valorização das identidades, conhecimentos tradicionais e a emancipação humana sejam evidenciados. Freire (2005) considera que a cultura é o ponto de partida para a emancipação. Para isso, os cursos de licenciatura intercultural devem propor uma formação crítica, preparar os discentes para confrontar com a experiência real e não em uma visão alienante do mundo.

Assumimos nesta pesquisa o conceito de emancipação em Freire (2005) como um olhar humanizador: “[...] dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 32). Essa humanização vai contra a luta pela desumanização. Contribuindo com a compreensão em Freire (2005), Rambo (2018, p. 8) considera que a “emancipação nada mais é do que o processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si e aos opressores”, partindo, assim, da ação de não mais permitirem ser oprimidos por ninguém. Assim sendo, o caminho da valorização das identidades possibilita o respeito às diversidades culturais e emancipação política, correndo através da educação, em uma visão intercultural e baseada na criticidade. Se a educação não emancipa, ela aliena. Como afirma Adorno (1995, p. 121), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Logo, a interculturalidade é um elemento central na reformulação da educação, articulando os conhecimentos igualitários e divergentes e elaborando novos saberes e práticas comprometidas com o fortalecimento da emancipação humana e da democracia. Partindo dessas compreensões sobre a importância das licenciaturas interculturais para as comunidades indígenas, apresentaremos dados coletados e compilados do Censo Educacional Superior Brasileiro (2015 – 2019) sobre a expansão dos cursos de licenciatura intercultural no país, além da inserção indígena nas universidades.

O próximo capítulo tem como objetivo situar o lócus da pesquisa em seu contexto regional e institucional, buscando identificar e situar a proposta de formação de professores indígenas no território de Roraima.

CAPÍTULO 2: DA COMUNIDADE AO INSTITUTO INSIKIRAN: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA EM RORAIMA

O Instituto Insikiran, lócus de nossa pesquisa, situa-se no estado de Roraima, localizado no extremo norte brasileiro. Possui uma extensão territorial, segundo o IBGE (2017), de 223.644,527 km², sendo o estado menos populoso do Brasil, com aproximadamente 631.181 habitantes, de acordo com as estimativas do IBGE (2020). A cultura roraimense é marcada por diferentes manifestações originárias dos povos que compõem a região, entre migrantes, imigrantes e a ampla população indígena que habita o estado.

2.1 Povos indígenas no estado de Roraima

Segundo o último Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, existem cerca de 305 povos falantes de 274 línguas diferentes distribuídos em 827 municípios. A região Norte concentra a maioria da população indígena. Das terras delimitadas, 305 estão localizadas na região. Roraima situa-se no extremo norte do Brasil e está inserido em uma tríplice fronteira com dois países: Guyana e Venezuela. Julião (2014) considera que essa localização geográfica torna impossível um censo exato da população devido ao constante deslocamento das famílias indígenas migrarem para os territórios da Venezuela ou Guyana. No entanto, utilizaremos o último censo para situar o estado, como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 – População autodeclarada indígena residente (Continua...)

Situação do domicílio e Grandes Regiões	População residente autodeclarada indígena		
	1991	2000	2010
Brasil	294 131	734 127	817 963
Norte	124 615	213 443	305 873
Nordeste	55 853	170 389	208 691
Sudeste	30 589	161 189	97 960
Sul	30 334	84 747	74 945
Centro-Oeste	52 740	104 360	130 494
Urbana	71 026	383 298	315 180
Norte	11 960	46 304	61 520
Nordeste	15 988	105 728	106 150

Sudeste	25 111	140 644	79 263
Sul	10 167	52 247	34 009
Centro-Oeste	7 800	38 375	34 238
Rural	223 105	350 829	502 783
Norte	112 655	167 140	244 353
Nordeste	39 865	64 661	102 541
Sudeste	5 479	20 544	18 697
Sul	20 166	32 500	40 936
Centro-Oeste	44 940	65 985	96 256

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

Segundo as informações do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2021, o estado de Roraima possui uma população estimada de 652.713 habitantes, sendo destes estimasse segundo o Conselho indígena de Roraima (CIR) total 53.000 pessoas autodeclaradas indígenas, consolidando-se como um dos estados do Brasil com maior densidade populacional indígena. No entanto, o quantitativo varia conforme sua fonte. Nesta pesquisa, utilizaremos como fonte os dados do IBGE e do Instituto Socioambiental (ISA), além de fontes variadas e recentes. Conforme Freitas (2017), as comunidades indígenas estão divididas segundo classificações administrativas em prol de implementação de políticas indigenistas em 11 (onze) etnorregiões culturais e políticas, além da inserção dos povos habitantes na região florestal como os Ye'kuana, Yanomami e Waiwai, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 2 – Classificação dos povos indígenas de Roraima por etnorregiões

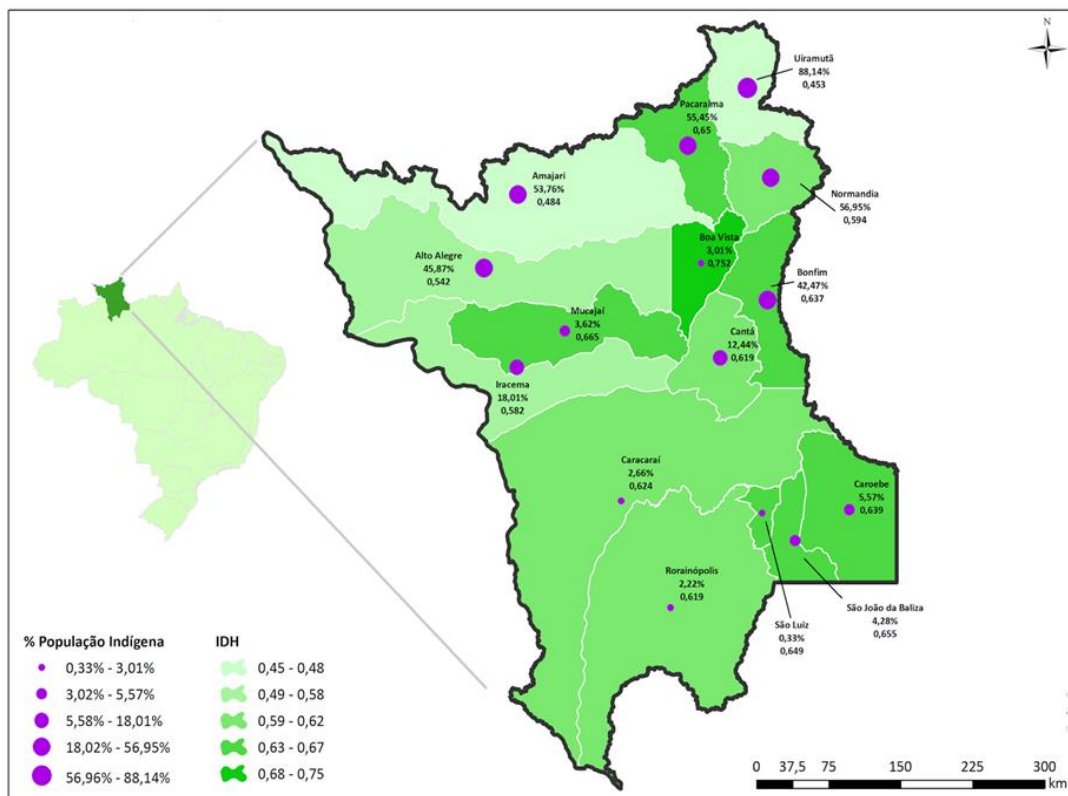
REGIÃO	COMUNIDADES	POPULAÇÃO
Serras	98	9.570
Surumu	25	2.721
Baixo Cotingo	34	2.728
Raposa	41	4.120
Amajari	17	2.592
Taiano	16	2.276
São Marcos	33	4.781
Serra da Lua	18	6.581
Wai	8	706
Mumpu	5	850
Ye'kuana	3	471

TOTAL	298	37.396
--------------	-----	--------

Fonte: FREITAS (2017); CIR - Saúde/FUNASA - MS, 2008; ISA, 2011.

Em relação à divisão geográfica, os povos indígenas estão distribuídos por todo o território de Roraima, como mostra o mapa a seguir:

Figura 2 – Mapa de povos indígenas em Roraima



Fontes: IBGE, 2010. Adaptação do autor (2021).

Conforme o último Censo Demográfico realizado no território brasileiro, em questões quantitativo-populacionais, o estado do Amazonas se consolida como maior percentual populacional indígena. Já o estado de Roraima, em questões de demarcação territorial, está em primeiro lugar com 83,2% de sua terra destinada à população indígena, que, segundo a FUNAI (2022), representa 33 em procedimentos demarcatórios.

Contudo, a demarcação territorial nunca foi garantia de direitos às comunidades indígenas desde o processo colonizatório. Alguns autores, como Santos (2016), denominam esse fato como “etnocídio” dos povos indígenas em decorrência do massacre às diversas etnias no território brasileiro. Atualmente, direitos que foram conquistados com muitas lutas e mobilizações estão ameaçados com o atual modelo de governo do Brasil.

No território da Amazônia Legal, as complicações de urbanização, derivadas de ações de desenvolvimento econômico, como abertura de estradas, agropecuária, produção de energia e extração de minérios, somam-se à grande concentração de povos indígenas e suas demandas. Esse conglomerado gera a necessidade iminente de políticas públicas que garantam às comunidades indígenas autonomia em suas decisões sobre o território que a eles fora atribuído. Da mesma maneira, devem-se atribuir políticas públicas aos indígenas que se deslocam de suas comunidades às áreas urbanas em busca de educação e saúde.

Segundo Gonçalves (2012), a década de 1980 ficou marcada por grandes movimentos sociais em favor da reconstrução e recuperação dos territórios e da cultura indígena. Em 1985, no estado de Roraima, por meio de debates travados por tuxauas, iniciaram-se os diálogos para um novo modelo de escola indígena do Surumu¹⁰: disseminando a pauta da cultura indígena e a formação de professores para atuarem nas malocas, conforme as necessidades e características de cada comunidade (Projeto Escola indígena em Surumu, 1985). Esse modelo inicia os debates pelas especificidades de cada comunidade, como a forma de ensinar e aprender.

Dessa maneira, a educação escolar indígena passa a se constituir como uma conquista relevante dos próprios povos indígenas. Freitas (2017) considera que a educação escolar indígena só passa a ser realidade social a partir da inclusão do professor indígena como protagonista, assumindo atividades pedagógicas em uma visão contra a política assimilacionista. Diante desse contexto social, econômico e cultural, a educação indígena assume o papel de emancipadora e disseminadora do conhecimento aos povos para que se reconheçam como pessoas de direitos, com suas especificidades e necessidades.

2.2 Instituto Insikiran: um novo olhar para a formação de professores indígenas

O Instituto Insikiran se constituiu através das mobilizações e reivindicação dos povos indígenas em prol da resistência cultural e autonomia. Nesse sentido, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), através de seus representantes, sancionam a formação específica indígena superior em 2001, na reunião do CUNI. O

¹⁰ Escola indígena ligada à igreja católica, inserida no meio do lavrado de Roraima.

objetivo é viabilizar a formação profissional indígena de maneira diferenciada, específica e intercultural.

Segundo Freitas (2017), Insikiran refere-se à cosmologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, região noroeste do estado de Roraima, sendo para os índios Macuxi, Taurepang e Ingaricó (povos da família linguística Karíb) como também os Wapichana (família Aruák) um dos filhos guerreiros de Makunaimî. O herói Makunaimî tem dois filhos, Insikiran e Anikê, integrando toda a cosmologia de criação dos índios dessa região, conforme a tradição e a cultura desses povos.

Figura 2 – Entrada do Instituto Insikiran



Fonte: Folder do evento “Pós-Graduação em Contextos Interculturais: Desafios e Propostas”, 2020.

No entendimento de Freitas (2017, p. 36), “a ideia de ruptura na proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural que fosse ofertado algo diferente, construído a partir da ótica indígena” Dessa forma, considera a importância do diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos “universais”. O autor ainda ressalta:

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi criada em 1985 e implementada em 1989. Ao longo desses vinte e seis anos foi a

primeira instituição federal de ensino superior do Brasil a criar uma unidade acadêmica específica com um curso de Licenciatura Intercultural para atender a formação de indígenas em nível de graduação (FREITAS, 2017, p. 92).

Conforme relatado pelo autor, o Instituto Insikiran foi o primeiro a criar uma unidade específica para atender a formação indígena. Compreendemos que o Instituto se constitui como um espaço de inovação na região Norte, em suas práticas metodológicas e administrativas. O modelo de gestão adotado pelo Instituto, segundo Freitas (2017), é o compartilhado, em que o Conselho assume espaço central nos debates e decisões nas questões pedagógicas, políticas e administrativas. A composição desse Conselho se constitui entre entidades das causas indígenas, representantes das comunidades, tuxauas, movimentos sociais indígenas em suas diferentes áreas, órgão federais e administrativos e docentes da UFRR, variando entre internos e externos do Instituto Insikiran.

Freitas (2017) considera que a formação intercultural se apresenta como uma proposta para romper com os saberes hegemônicos impostos no percurso colonial da educação escolar indígena, já que, ao longo da história, os saberes milenares e socioculturais desses povos indígenas foram desconsiderados. Nesse sentido, o Instituto Insikiran é considerado pelo teórico como uma “Universidade Indígena” que propõe a formação para a emancipação política dos povos indígenas em uma perspectiva descolonizadora (FREITAS, 2017).

O curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran surge em meio a um cenário de implementação de cursos de licenciatura indígena no Brasil. No entanto, Gonçalves (2012) considera que o instituto é apresentado como uma inovação tanto na gestão, com sua feição partilhada, quanto nas questões de práticas pedagógicas. Busca, inicialmente, a valorização de saberes milenares tradicionais das comunidades indígenas em diferentes esferas dos conhecimentos, ao invés da repetição de conteúdo.

De maneira semelhante, Julião e Casali (2014, p. 5) afirmam que “o curso Licenciatura Intercultural ousou e inovou ao assumir em seu currículo os princípios metodológicos da Interculturalidade, da dialogia social e da transdisciplinaridade”. O curso tem como objetivo a formação e habilitação de professores indígenas na licenciatura plena com base na interculturalidade e conta com três áreas de concentração: Ciências sociais, Ciências Naturais e Comunicação e Artes.

2.2.1 Documento norteador das práticas pedagógicas do Insikiran

O Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural foi elaborado por 46 participantes, entre eles, colaboradores e consultores que contribuíram em tecer os fios da interculturalidade e transdisciplinaridade no tocante à formação de professores indígenas. Entre tais participantes, encontram-se antropólogos, docentes indígenas e não indígenas, representantes de comunidades e entidades.

Veigas (1995) considera que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) consiste, inicialmente, em um processo de planejamento em que estão expressos diretrizes, princípios e proporções de ações para sistematizar e significar as atividades propostas para os espaços educacionais. O PPP é, além de um documento estruturante, uma intencionalidade pedagógica e um compromisso político e social debatido e defendido enquanto coletividade. É *pedagógico* por estruturar as ações pedagógicas educacionais de ensino e aprendizagem e *político* por explicitar a articulação ao compromisso social.

Nesse sentido, esta pesquisa envolve os trabalhos monográficos de conclusão de curso de egressos da licenciatura intercultural indígena, o que leva a compreender as questões estruturais pedagógicas e filosóficas defendidas por essa proposta de curso. Dessa maneira, elegemos algumas questões a serem indagadas ao longo desse tópico: Qual concepção de interculturalidade é defendida por essa instituição? Como está estruturado o projeto pedagógico para o desenvolvimento da pesquisa de conclusão?

A proposta está organizada em quinze tópicos, elencados entre a introdução e os referenciais bibliográficos. Logo no primeiro tópico, introdução, é considerada a ideia de que o “presente projeto discute a educação a partir do princípio da interculturalidade, com o intuito de propiciar formação adequada para que os professores indígenas construam sua própria educação escolar” (PPP, 2008, p. 8). Dessa maneira, há o entendimento de que os consultores e representantes consideram a interculturalidade de maneira metodológica e percussora para o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a manutenção e o respeito às tradições culturais de cada comunidade.

Além do exposto, algo que nos chama a atenção é a citação:



O curso habilitará o professor a trabalhar na Educação Básica, tendo como princípio metodológico a aprendizagem pela pesquisa, o que será feito através de projetos pedagógicos. Esta formação busca atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação. Não existem, vale ressaltar, modelos para construir um curso desta natureza. [...], o Curso se fundamenta em experiências inovadoras que se pautam por uma pedagogia crítica e também no diálogo estabelecido entre as organizações, as comunidades indígenas e as diversas instituições oficiais de ensino (PPC, 2008, p. 08).

Isso posto, a formação está baseada no princípio metodológico da aprendizagem pela pesquisa, o que nos instiga ainda mais o interesse em verificar as pesquisas realizadas na conclusão desse percurso pedagógico. O Instituto propõe a formação baseada na interculturalidade crítica, logo, na emancipação humana, capaz de questionar, indagar a realidade de tal modo como se apresenta.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) enfatiza que o curso

[...] Licenciatura Intercultural deverá estar fundamentado no contexto das comunidades indígenas e o professor cursista será formado para responder a esta realidade específica. Portanto, a concepção da formação em Licenciaturas deverá adquirir um novo enfoque, tendo como perspectiva atender às escolas indígenas (PPP, 2008, p.18).

Nessa ótica, o curso propõe o diálogo com a realidade da escola indígena, logo, com sua comunidade, situando assim as problemáticas em suas múltiplas realidades culturais, políticas, sociais, históricas e econômicas, tendo em vista que elas nortearam e norteiam a produção do conhecimento dos professores em suas pesquisas. No que diz respeito à produção de saberes, o PPP (2008, p. 19) advoga a vivência para a produção de novos conteúdos “adequados às necessidades do professor indígena e as suas comunidades”, adquirindo elementos que propiciem o desenvolvimento de valores e habilidades para a atuação cotidiana.

O Documento ainda prevê eixos norteadores que proporcionem condições para alcançar os objetivos propostos pelos cursos como: “a) as expectativas da comunidade e o planejamento participativo, b) a valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural e c) o ensino pela pesquisa” (PPP, 2008, p. 19). Ensinar por meio da pesquisa nos requer aprender a manusear a ciência por meios metodológicos da cientificidade, o que vai contra a ideia do senso comum. Não basta apenas possuir espírito investigativo, deve haver conhecimento e método.

Dessa forma, a proposta do curso de licenciatura intercultural indígena do Insikiran considera a valorização dos conhecimentos tradicionais adquiridos ao longo do seu diálogo com a comunidade. Desse modo, a proposta do curso afirma:

O ensino superior deverá criar espaços para que os especialistas das comunidades (pajés, fitoterapeutas etc) sistematizem seus conhecimentos e para que os professores aprofundem e pesquisem, não somente os múltiplos aspectos da cultura tradicional, mas também os modos pelos quais determinados aspectos da cultura do não-índio foram assimilados e redimensionados pelos povos indígenas (PPP, 2008, p. 20).

No que tange à questão da ideia de interculturalidade defendida pelo Documento Norteador, no item *perfil do professor indígena a ser formado*, considera-se:

- I. Ter compromisso com a causa indígena, entendendo por isso estar engajado nas discussões e anseios da comunidade na valorização e defesa da sua identidade;
- II. Possuir formação teórica e metodológica intercultural adequada para atuar nas escolas indígenas;
- III. Desenvolver a compreensão da importância do domínio da língua indígena e do ensino bilíngue de acordo com os princípios da interculturalidade;
- IV. Demonstrar capacidade para desenvolver projetos pedagógicos que busquem responder aos anseios da comunidade indígena (PPP, 2008, p. 13).

Com base no perfil descrito acima, consideramos que a base proposta pelo Instituto a ser defendida sobre interculturalidade é a crítica, visto que se busca o diálogo entre as diversidades culturais e a valorização e defesa da identidade. Isso evidencia e acaba valorizando o respeito às diferenças e contribuindo com a luta dos inferiorizados historicamente por meio de pesquisas e debates.

Desse modo, a proposta de Licenciatura Intercultural apresenta o seguinte percurso metodológico a ser desempenhado pelos acadêmicos do curso:

No último semestre de formação o cursista apresentará um trabalho de conclusão de curso. A preparação do trabalho constituirá um processo que terá início no segundo ano de formação, quando os professores iniciarão a seleção dos temas e receberão orientações sobre o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo. Digno de nota também é o fato de que o professor cursista poderá optar por escrevê-lo na sua língua materna ou em língua portuguesa.

As comunidades participam desse processo como um todo e, em razão disso, os resultados das pesquisas, ou seja, os diferentes tipos de artefatos produzidos (vídeos, livros didáticos, monografias etc.), deverão ser apresentados para que cada uma delas possa melhor compreender como os resultados obtidos podem ser empregados para elucidar seus problemas específicos (PPP, 2008, p. 26).

Diante da dimensão de possibilidades do desenvolvimento da pesquisa, este estudo se limitará à análise dos trabalhos monográficos dos egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. A pesquisa tem como base o percurso metodológico que se apresenta em todo o contexto do documento (matrizes), como ressaltado pelo documento PPP (2008, p. 26): “A investigação é, assim, concebida como parte indispensável do processo de formação do professor cursista”. Nesse sentido, a análise dos conhecimentos indígenas requer (re)conhecer suas especificidades.

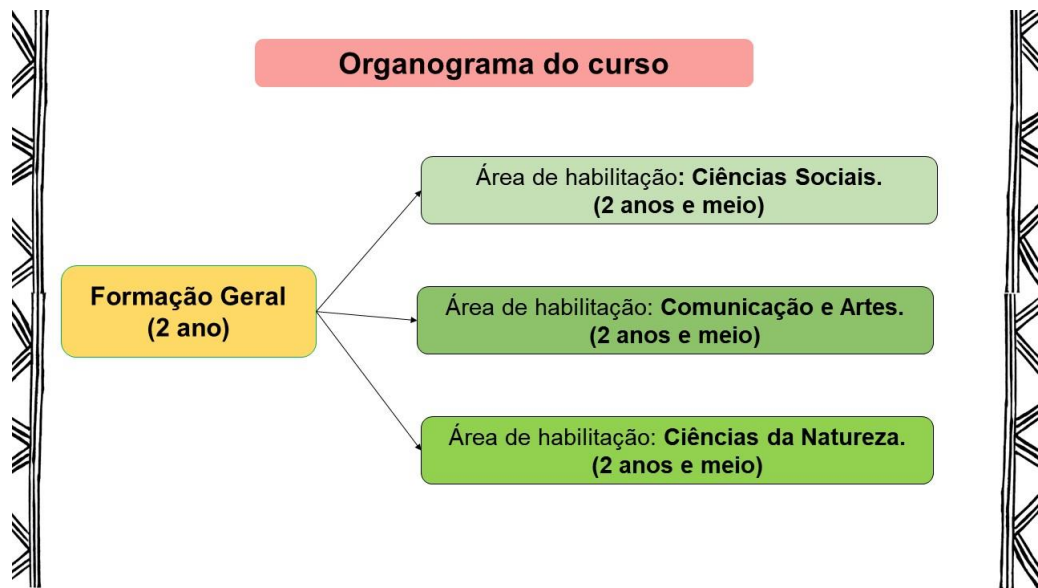
2.3 Organização do curso

O curso de Licenciatura Intercultural tem como objetivo habilitar professores para atuar em escolas indígenas, no âmbito de toda a Educação Básica, assegurando o desenvolvimento dos seus planejamentos e tomando como base as especificidades de cada comunidade. Segundo o PPP (2008, p. 27):

O currículo, em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, adotou uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões locais, estando o seu conteúdo curricular organizado por meio de temas contextuais, os quais partiram dos interesses e das necessidades específicas levantadas pelas comunidades indígenas.

Para tanto, cada tema é desenvolvido a partir de diferentes abordagens e especificidades de cada área do conhecimento. É trabalhado pelos professores formadores ou servidores pertencentes a outros departamentos da área da docência da própria instituição ou a ela externa, cabendo ao Coordenador de Tema a função de organizar junto aos demais colaboradores a programação de cada tema contextual. Antes de sua execução, este deve ser apresentado ao grupo de professores do Núcleo Insikiran, conforme observamos por meio do organograma.

Figura 3 – Organograma do curso



Fonte: Elaborada pelo autor 2022.

O desenvolvimento do curso possui duração prevista para quatro anos e meio, com dois momentos distintos. Segundo o PPP (2008, p.27),

o primeiro, com duração de dois anos, é voltado para uma formação geral; ao passo que o segundo, com duração de dois anos e meio, é voltado para a formação em uma das seguintes áreas de habilitação: 1) Ciências Sociais; 2) Comunicação e Artes; 3) Ciências da Natureza.

As aulas ocorrem no *campus* do Paricarana da UFRR, entre o período de recesso das aulas regulares da educação pública, visto que um dos critérios para ingresso no curso é a atuação do acadêmico na Educação Básica Indígena. O PPP (2008, p. 27) ressalta ainda: “Durante o semestre ocorrem ainda períodos de aulas nas comunidades indígenas, nos denominados Encontros Pedagógicos nas Comunidades, que tem uma carga horária de 40 h/a”. O documento destaca que os encontros ocorrem em comunidades diferentes, de modo que se amplie o debate intercultural, promovendo reflexões e interações entre as diferentes comunidades.

O projeto pedagógico do Insikiran reitera a execução de um currículo flexível, para que seja paulatinamente enriquecido com pesquisas, partindo das problemáticas locais de cada comunidade e discente e buscando favorecer o diálogo intercultural e transdisciplinar entre as diversas ciências.

2.4 Projeto decolonial no PPP do Insikiran

A perspectiva decolonial vem ganhando força no continente americano a partir dos anos 2000. De acordo com Candau (2010, p. 12), é “promovida pelo grupo conhecido como ‘Modernidade-Colonialista’ formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação”. Trata-se de uma articulação entre político-sociais e epistêmicos, constituindo-se como complexo que se dissemina de modo muito heterógeno por diferentes países das américas.

A visão decolonial permite empoderar a proposta da educação intercultural crítica. De acordo com Candau (2020), essa relação valoriza os sujeitos sociais subalternos e inferiorizados, que são deixados à margem pelo processo modernidade-colonialidade hegemônica¹¹, mas resistem e persistem em suas características próprias, construindo práticas e conhecimentos contra-hegemônico.

Portanto, o PPP (2008) do curso de Licenciatura Intercultural apresenta-se como uma proposta insurgente ao movimento modernidade/colonialidade, afirmando a pluralidade epistêmica presente nas diferentes comunidades indígenas. Tal fato é notório na orientação da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso:

[...] Cada tema será tratado a partir de diferentes abordagens e de acordo com a especificidade dos projetos, que deverão apresentar um produto final, como, por exemplo, uma obra didática, um projeto a ser desenvolvido na escola indígena etc. Os projetos serão implementados a partir de temas contextuais, os quais poderão sofrer mudanças no decorrer do processo de formação, fazendo emergir novos conteúdos que não constam no mapa conceitual inicialmente proposto. Em razão disso, os professores formadores do Núcleo necessitam estar preparados para atender a estas solicitações, que surgirão a partir da construção do espírito investigativo dos alunos (UFRR - PPP, 2008, p. 22).

Isso nos mostra que, muito mais que uma graduação voltada para a formação de professores indígenas, o Instituto Insikiran se articula nas lutas dos movimentos da sociedade indígena, de suas vivências e de seus contextos. Oportuniza a pluralidade de vozes e saberes marginalizados por muito tempo durante a colonialidade, que é conhecida, segundo Ballestrin (2013), como o lado obscuro e necessário do

¹¹ Segundo Freitas (2018, p. 146), é um movimento acadêmico criado por intelectuais que estudam sobre e a partir da América Latina. “Sobre” porque a história e os povos dessa “região” são analisados, em sua complexidade, em livros e artigos bastante criativos que exploram a cultura, a língua e o pensamento surgidos por essas bandas a partir da instauração do dilema colonial.

modernismo, ou seja, se estabelece com o domínio de controle de recursos, capital, trabalho e conhecimento limitados em uma relação de poder pelo mercado capitalista.

Por mais que o colonialismo esteja obsoleto, seus resquícios através da colonialidade continuam perpetuando-se em diferentes formas, sobretudo, nos diálogos reproduzidos diariamente em nossa sociedade, através do preconceito racial, social, de gênero, de classe, entre outros. Nessa lógica, há mais de quinhentos anos, as comunidades indígenas vêm empreendendo formas de lutas e organização decolonial, sendo a decolonialidade um precioso conceito para esse debate. A esse respeito, Neto (2016) propõe que

[...] o conceito de decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (NETO, 2016, p. 44).

Caminhar nessa direção exige desconstruir e reconstruir as visões escolares, desnaturalizando a colonialidade e construindo dinâmicas que promovam o diálogo intercultural crítico e transdisciplinar. Busca-se promover a “ecologia de saberes¹²” defendida por Boaventura de Souza Santos, considerando:

O pensamento moderno tem um caráter “abissal”, isto é, consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 31-32).

O pensamento abissal advoga a ciência moderna como universal e verdadeira. Os saberes produzidos do “outro lado da linha” são inexistentes. Dessa forma, os conhecimentos desenvolvidos por indivíduos marginalizados são negados, inferiorizados a opiniões, crenças, magia, entre outros. Candau (2020) destaca que a linha abissal estava relacionada ao colonialismo, mas se encontra ainda latente no pensamento moderno ocidental.

¹² A ecologia de saberes é um conceito que propõe promover o diálogo entre diferentes saberes que podem ser vistos como essenciais para o desenvolvimento das lutas sociais pelos que nelas intervêm.

No próximo item, discutiremos a partir da perspectiva epistemológica do outro lado abissal, do “Sul global”, que confronta a monocultura da ciência moderna e advoga uma ecologia de saberes entre o diálogo conhecido como “verdadeiro e único” aos saberes marginalizados.

2.5 A etnociência e a educação superior indígena

Para entendermos a relação “Etnociência e Educação Escolar Indígena”, precisamos compreender de onde vem o conceito de “étnico” em relação às ciências. Segundo Costa (2010), a antropologia, a sociologia e a filosofia advogam que o conceito deriva do grego *ethnos*, significando “povo, gente ou grupo específico”. Logo, etnia está relacionada ao que vem de “dentro” de sua comunidade, seu coletivo. A autora explica que a ciência auxilia o homem a compreender a realidade em que ele está inserido, utilizando como objetivo o estudo de todos os fenômenos culturais e naturais. A etnia está relacionada ao entendimento coletivo da comunidade ou de um grupo/povo que distingue aspectos da sua própria identidade. Assim sendo, constitui a diferença entre amplos grupos, divergindo do senso comum, da expressão “índio é tudo igual”, ou seja, indígenas não são todos iguais, pois cada etnia possui suas identidades, suas tradições, costumes, saberes, seus legados culturais e suas regras sociais.

Nessa perspectiva, para os povos indígenas, a etnociência se constituiria em uma forma própria de compreender, pensar e produzir conhecimentos. Apresentando-se como um percurso alternativo à rigurosidade científica, sem desconsiderar nenhum dos métodos ocidentais, apoia-se nas releituras que possibilitam a compreensão mais adequada da relação entre natureza e humanidade.

Rampazzo (2005) salienta que, apesar de o conhecimento “popular” se originar da experiência circunstancial, este não deverá ser desprezado ou desvalorizado, pois tal conhecimento é considerado base do saber, especialmente por ser disseminado antes mesmo da ciência existir. Além disso, Comegna (2006) considera que o conhecimento tradicional se mantém em constante desenvolvimento na interlocução de gerações em gerações. Ou seja, o conhecimento tradicional é disseminado na construção dialógica entre saberes e adaptado mediante contexto da realidade. Pode ser assimilado por um indivíduo, membro da comunidade, ou ser um conhecimento comunitário, no caso de remédios caseiros transmitidos por gerações.



Nesse sentido, o projeto de licenciatura intercultural indígena do Instituto Insikiran, ao promover a interculturalidade como base do diálogo e a pesquisa como ação de valorização dos conhecimentos tradicionais, proporciona uma ação crítica em contraponto à ideia da interculturalidade funcional, que, muitas das vezes, se percebe nos cursos de formação de professores indígenas do Brasil. Segundo Walsh (2007), a visão intercultural respeita a particularidade cultural (língua, cultura ou conhecimento), mas, em simultâneo, enfatiza a necessidade de aderir ao “verdadeiro” conhecimento da “cultura universal”, oriunda da tradição científica eurocêntrica (logo, dissemina a colonialidade do conhecimento).

O PPP (2008) aborda que, na elaboração dos projetos de pesquisa dos acadêmicos indígenas, o projeto deve “entender a situação vivenciada” para problematizar as questões, formular hipóteses e desenvolver ações que possam ser utilizadas tanto nas comunidades quanto nas escolas indígenas. Em vista disso, Wanzeler (2012, p. 286) afirma que a “monografia é a tradução de conhecimentos mestiços, habitado pelo mito, pela ciência, pela razão e pela emoção”.

Destarte, de acordo com Alves e Souto (2010), a etnociência é um território de diálogos entre indivíduos de diferentes cosmos, práxis e *corpus* que vão, de acordo com a história, onde sempre empregaram seus estudos em etnias indígenas ou povos considerados “tradicionais”. Os debates sobre a etnociência apresentam seus estudos na fronteira entre as ciências sociais e naturais. Segundo os autores Diegues e Arruda (2001, p. 36):

A Etnociência parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e as classificações totalizadoras.

Considerando que esta pesquisa possui como proposta a análise dos trabalhos de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural, em que se entrelaçam distintos saberes repletos de particularidades, faz-se necessário o debate da própria etnociência, já que no seu conceito literal é a “Ciência do Outro”.

Dessa forma, para os povos indígenas, a etnociência se configuraria como um meio de mediar as especificidades de cada etnia frente aos pensamentos próprios e produções de novos conhecimentos. O desafio é sistematizar esses diferentes conhecimentos em forma escrita para que não se percam ao longo do tempo.

Para Oliveira (2019), o conceito de etnia tem relação com os significados ligados à etnociência e ao etnoconhecimento. Isso evidencia o desenrolar do processo de reelaboração lógico-metodológica das ciências em uma perspectiva empírica, colocando em outra esfera a etnoprática. A constante prática do conhecimento do dia a dia da comunidade abrange os etnossaberes, resultando nas etnopráticas o repasse de conhecimento de gerações para gerações, de pais para filhos.

Dessa forma, ao questionamos o xamã das comunidades sobre como chegaram à definição de que uma planta serve para determinada enfermidade, logo, entendemos que isso está relacionado às etnopráticas, o que indica que foram realizados inúmeros testes até o êxito da cura. Logo, partimos das seguintes etapas: a prática dos etnossaberes dos xamãs/pajés é transmitida para um determinado sujeito do grupo que desenvolve a etnoprática (ato da constante aplicação) através do etnoconhecimento, passado de forma oral, chegando assim na etnociência e findando na transcrição de documentos com os etnoconhecimentos. No entanto, o que percebemos é que constantemente esses etnoconhecimentos são usurpados por cientistas de diferentes laboratórios, apropriando-se desses saberes tradicionais e milenares para o processo fabril do capitalismo.

Compreendemos, então, o etnoconhecimento, a partir da perspectiva de Costa (2010, p. 10), como “o conjunto de conhecimentos dominados e reconhecidos pelo grupo étnico, transmitidos de forma oral e validados pelas etnopráticas”. Portanto, a formação de professores indígenas de forma intercultural, comunitária, bilíngue, específica e diferenciada está inserida na etnociência. No que diz respeito à diversidade de identidades e culturas na formação de professores indígenas, Costa (2010, p. 08) afirma:

sabemos que os saberes de cada grupo é o que vai diferenciá-lo de outros grupos. É critério de identidade e identificação de cada grupo étnico que domina e aprofunda etnossaberes medicinais, astronômicos, geográficos, matemáticos, sociológicos, e assim por diante, todos colocados a serviço do grupo numa relação de poder. Sim, conhecimento é poder. Por isso que as sociedades que se acham donas do saber científico dominam aquelas que não produzem conhecimento registrado nos cartórios e publicado nos livros. Por isso as sociedades letradas se acham no direito de dominar as sociedades indígenas.

Boaventura de Souza Santos (2006) pontua que na América latina está se constituindo uma nova epistemologia (teoria do conhecimento) a partir da diversidade



multicultural de povos e conhecimentos, a qual o autor denomina de “Epistemologia do Sul”. Para Santos (2006), esses conhecimentos são classificados como “ecologia de saberes”, pontuações que se propõem a recuperar conhecimentos, práticas e saberes tradicionais através do fortalecendo das culturas que, devido ao processo capitalista, escravocrata colonizador, foram histórica e sociologicamente estigmadas como objetos de observação e pesquisa.

Considera-se, assim, uma relação de poder que também reflete na ciência, pois somente conhecimentos, métodos e técnicas ocidentais (europeu) são levados em consideração, como o conhecimento “verdadeiro”. Boaventura propõe uma “reelaboração de paradigmas”, pois compreende que “cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes” (SANTOS, 2004, p. 76).

Diante das proposições apresentadas, essa relação é de suma importância para a composição da etnociência. Santos (2006, p. 91) denomina esse processo construtivo como parte do conhecimento tradicional e contemporâneo, configurando-se como um caminho para o reconhecimento e transmissão dos saberes tradicionais aos processos ocidentais científicos.

CAPÍTULO 3: ENTRE OS PASSOS METODOLÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta parte da dissertação, descrevemos os passos da pesquisa e apresentamos os dados encontrados. Estes são apresentados em categorias, bem como em quadros, tabelas e gráficos para facilitar a análise. Nossa proposição foi investigar a respeito de “Quais temáticas são centros de interesses nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dos acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran?” A partir um mapeamento das monografias, buscamos identificar as temáticas pertinentes, tendo como foco o período de 2015 a 2019. A metodologia adotada se autodenomina como “Estado do Conhecimento”. Tais estudos são reconhecidos por

[...] realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado [...] (FERREIRA, 2002, p. 258).

Esse tipo de pesquisa é estudado por diferentes pesquisadores tais como: Morosini e Fernandes (2014); Silva (2005); UNIVERSITAS (2002); Romanowski e ENS (2006) e Pimentel, Souza e Vasconcellos (2020). Apesar de muitas produções da literatura nacional e internacional apropriarem-se das denominações “Estado da Arte / Estado do Conhecimento, ou ainda Revisão Sistemática”, Morosini, Santos e Zoraia (2021, p. 23) considera que “As áreas *hards*, via de regra, usam a nomenclatura de Estado da Artes, enquanto as biológicas se detêm em Revisão Sistemática”. Já nas áreas humanas a autora destaca que na perspectiva social emerge o trabalho na construção do conhecimento em um determinado tempo ou espaço. Logo, o Estado do Conhecimento relaciona-se a identificação, categorização, registro, propiciando a sistematização e a reflexão de uma determinada produção científica, em uma determinada área do conhecimento e espaço de tempo.

Consideramos que esta pesquisa se enquadra em um trabalho sobre o Estado do Conhecimento. De acordo com Silva (2005), o Estado de Conhecimento pode ter um caráter quantitativo ou pode vir aprofundado pela abordagem qualitativa. Desse modo, o pesquisador pode levantar dados quantitativos que lhe digam números, tipo de produção e outras características.

É, também, um método de pesquisa bibliográfica em que os estudos e

conhecimentos produzidos e desenvolvidos em uma área ou problemática elucidam a trajetória e suas transformações. Esse tipo de análise procura compreender o foco dos pesquisadores no trabalho desenvolvido, definindo categorias distintas e criando outros enfoques.

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 102), na elaboração e sistematização do Estado do Conhecimento, destacam-se: “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, reunindo para isso teses, dissertações, artigos científicos, monografias ou banco de dados sobre uma temática específica. De acordo com as pesquisadoras, a abordagem está relacionada ao *corpus* de análise a ser pesquisado. Em uma perspectiva qualitativa, caracteriza-se por uma relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, configurando-se indutivo descritivo.

Nesse sentido, realizamos um Estado do Conhecimento feito com base na metodologia de trabalho desenvolvido por Romanoski (2002) e Romanovcki e Ens (2006), cujo desenvolvimento da pesquisa envolve a observação de seis etapas, que foram adaptadas ao desenvolvimento desta pesquisa:

- a) Solicitar acesso ao acervo das monografias do Instituto Insikiran, ofício enviado via e-mail;
- b) Levantamento dos resumos das monografias no período de 2015 a 2019¹³;
- c) Selecionar as monografias que estejam em formato manuscrito no determinado período estabelecido – presencial, com uso de máscaras e luvas, além do escaneamento de forma “fotográfica”.
- d) Criação de uma tabela com as seguintes categorias: eixo temático, título das pesquisas, autores, objetivos, metodologia e resultados obtidos;
- e) Tabulação, classificação e análise dos dados levantados;
- f) Análise e elaboração das considerações finais.

A leitura compenetrada dos resumos se constituiu de acordo com os princípios da técnica de Análise de Conteúdo, compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de

¹³ Este recorte foi definido conforme a Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015, que orienta e regulamenta os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos.

conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1996 *apud* MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 734).

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Conforme a autora, compreende-se a análise com informações do comportamento humano, favorecendo uma aplicação variada que possibilita duas funções: Questão e descoberta ou verificação de hipóteses do que está por trás das manifestações.

Dessa maneira, é necessário buscar as principais informações contidas nos resumos, a fim de efetuar um levantamento das principais ideias neles contidas, visando organizar as categorizações estabelecidas. Portanto, adotamos um conjunto de técnicas de análise a partir de Bardin (2006), a qual os organiza em 2 fases:

Pré-análise: feita a partir da definição das hipóteses, dos objetivos delineados e dos indicadores de critério de análise que serão utilizados. Estabelecemos os aspectos que serão nossos alvos de busca: os títulos, as palavras-chaves, os objetivos, as metodologias utilizadas;

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: trata-se de um exercício predominantemente interpretativo e, na concepção de Bardin (2010), essencialmente dedutivo, uma vez que, segundo a autora, a análise é operacionalizada com base em conhecimentos prévios.

Há algumas considerações importante a se fazer. Ao nos propormos a estudar as monografias dos egressos indígenas, temos consciências das limitações que as pesquisas podem trazer em seus resumos e informações. A construção dos resumos não segue um padrão de exigências predefinidas, existindo assim uma grande variação de modelos e, muitas vezes, a ausência de informações que se exigem em um resumo de pesquisas científicas, como a falta de informações de metodologias ou conclusões de seus estudos.

3.1 Desenho da pesquisa

Levando-se em consideração os estudos de Morosini e Fernandes (2014), Romanoski (2002) e Romanovcki e Ens (2006), a pesquisa foi dividida em três momentos. O primeiro, **Revisão de literatura**, auxiliou na compreensão do lócus de

pesquisa e da complexidade dos etnosconhecimentos a serem analisados nas monografias dos egressos. Já o segundo momento, **aporte metodológico**, foi de fundamental importância para a sistematização e catalogação do *corpus* da pesquisa. No terceiro e último momento da pesquisa, trazemos a **análise e contribuições**, com o objetivo de entrelaçar as informações coletadas com os estudos e as leituras prévias realizadas sobre as temáticas.

3.2 Instrumentos para a elaboração do acervo

Considerando o lócus de nossa pesquisa, os procedimentos adotados consistiram em aplicação do fichamento da pesquisa a classificar os possíveis dados quantitativos e qualitativos. Em seguida, os dados foram transcritos para o programa Excel, possibilitando a classificação e a contagem dos dados de maneira minuciosa.

Além das categorias, estabelecemos subcategorias, que foram especificadas dentro de cada eixo temático. Com o objetivo de buscar uma delimitação mais clara entre os tópicos, as tabelas no programa foram estruturadas da seguinte forma:

- a) Título da pesquisa;
- b) Palavras-chaves
- c) Objetivos/questões norteadoras
- d) Metodologia da pesquisa

Portanto, os blocos que estruturam o fichamento da construção dos dados, foram os seguintes:

Quadro 3 – Ficha de classificação dos dados

Ficha para sistematização das informações das monografias	
Área de Concentração	Ciências da Natureza () Ciências Sociais () Ciências da Arte ()
Ano de defesa:	
Título:	
Autor/ Sigla citação	
Orientador:	
Palavras-chave:	
Objetivo	
Metodologia:	
Abordagem do objeto	() Qualitativa () Quantitativa () Mista
Instrumento de pesquisa	() Questionário () Formulário () Diário de campo () outro
Tipo de estudo/Procedimentos	() Revisão bibliográfica () RSL, (X) pesquisa documental () estudo de caso () etnografia () pesquisa-ação () Outra:
Análise dos dados/software	() Análise de conteúdo () Análise do discurso () Outro: Software: -----
Sujeitos da pesquisa:	
Resultados / Considerações	

Fonte: Procad AM¹⁴, 2021, adaptado pelos autores.

De acordo com Ferreira (2002), o resumo deve conter características essenciais da pesquisa, tais como o que se deseja investigar, o percurso metodológico, os sujeitos da pesquisa ou campo, além das discussões dos resultados. Entretanto, a autora considera que

[...] é verdade que nem todo o resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns, falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo (FERREIRA, 2002, p. 5)

Os resumos têm como finalidade sistematizar as pesquisas e representam o primeiro contato entre o pesquisador e o leitor. Em uma pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do Conhecimento”, além das etapas que se constituem a obtenção dos dados,

¹⁴ CAMARGO, Arlete Maria Monte *et al.* Formação de professores nos programas de pós-graduação em educação na Amazônia brasileira. *In:* Simpósio de grupos de pesquisa sobre formação de professores do Brasil. *Anais...* Brasília, Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ivsimplimposiodesgruposdepesquisadeformacaodeprofessores/341722-formacao-de-professores-nos-programas-de-pos-graduacao-em-educacao-na-amazonia-brasileira>>. Acesso em: 28 abr. 2022. 21:08

há também a análise detalhada do conhecimento para que haja a decodificação das mensagens, para então serem transformadas em uma produção textual.

Nessa etapa, ainda realizamos a classificação e o fichamento dos dados segundo a análise de Bardin (2011), a qual consideramos a mais longa e trabalhosa, pois consiste na aplicação dos procedimentos de codificação do material, em que os dados foram decodificados conforme as técnicas que permitem atingir uma representação ou expressão das especificidades do conteúdo dos textos analisados. Nesse momento, os resumos tiveram seus conteúdos separados em eixos temáticos e subcategorias.

Durante o processo de construção dos dados, era comum a catalogação da mesma pesquisa que já havia sido computada, considerando que grande parte do acervo disponível no armário possuía cópias da mesma monografia. Essa circunstância, inevitavelmente comum a essa modalidade de pesquisa, tornou o processo de catalogação mais lento e trabalhoso, necessitando de uma segunda revisão do inventário realizado na pesquisa.

Em suma, podemos considerar que essa pesquisa é um processo não somente de construção e análise de dados, mas, sobretudo, de produção de dados. Ela se dá na medida em que as pesquisas são analisadas, gerando, dessa produção, novas informações e conhecimentos. Portanto, a categorização de um trabalho em eixo temático pode ser um processo complexo e exige um olhar atento, especialmente pela diversidade de temáticas desenvolvidas e abordagens metodológicas aplicadas.

Em nossa investigação, ao sugerimos uma delimitação sobre as subcategorias de análises, buscamos demarcar linhas fronteiriças para a dispersão das temáticas das pesquisas. Não podemos, entretanto, afirmar que o modelo proposto aqui seja absoluto, tampouco inquestionável ou definitivo. De fato, reconhecemos a fragilidade de qualquer proposta classificatória que seja fruto de nossa leitura pessoal, gerando juízo de valor pessoal, social, econômico ou cultural. Embora tenhamos nos esforçado no sentido que elaborar as subcategorias, reconhecemos que a classificação pode sofrer diferentes releituras sob o olhar de outros pesquisadores, como destaca Melo (2006, p. 121), que acrescenta que esse processo de classificação é “passível a outros olhares, dependendo do foco investigado por cada pesquisador”.

Na terceira fase, estabelecemos, a partir do tratamento, inferências e interpretação dos resultados obtidos. Os dados receberam uma análise qualitativa, na qual a valorização do contexto da mensagem tenha importância significativa e as

interpretações e inferências são fundadas na presença dos elementos de significação dos conteúdos examinados, ficando a frequência como suporte para as análises.

3.3 Resultado do mapeamento dos dados

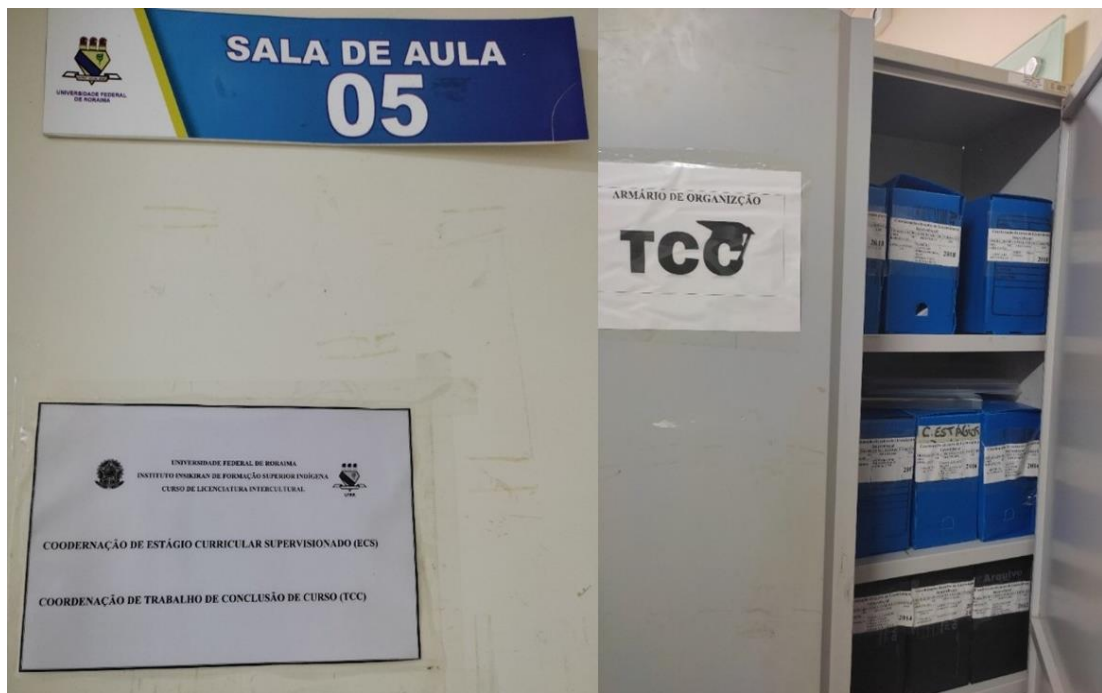
Nesta seção, apresentaremos os dados coletados e decodificados em tabelas, conforme os critérios e as etapas metodológicas descritas anteriormente. As pesquisas do tipo Estado do Conhecimento têm como foco fazer um inventário do que foi produzido em determinado período. Esse caráter inventário é fundamental, por isso estabelecemos a apresentação dos dados de acordo com seu eixo temático na seguinte sequência: a) ciências da natureza; b) ciências da comunicação e artes e c) ciências sociais.

Ao todo, foram analisados 95 resumos e apenas 2 monografias não possuíam resumos de seus trabalhos. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos e obteve a devida aprovação e dispensa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP). Toda a pesquisa teve autorização conforme o Parecer 4.964.397, em Apêndice A.

Em virtude das monografias não se encontrarem em formato digitalizado, devido à falta de autorização dos autores, foi enviada à coordenação do curso a solicitação de acesso ao acervo da instituição, aprovada em colegiado do curso, conforme Apêndice B. Desse modo, toda a pesquisa foi feita de forma manual diretamente nos arquivos da Instituição do Insikiran, no período de 15 a 28 de agosto de 2021.

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em catalogar as informações no acervo da instituição investigada. O acervo se encontrava na sala 05, denominada pela supervisão de estágio e material de TCC, conforme a figura:

Figura 4 – Sala 05



Fonte: Acervo pessoal do autor 2021.

A sala 05 possuía uma diversidade de documentos, entre pastas de professores e cadernos de estágio e materiais pedagógicos. As monografias estavam separadas em um armário, dividido conforme a área optativa do acadêmico ao longo dos últimos 3 anos de formação: a) Ciências da Natureza b) Ciências Sociais c) Ciências da Comunicação e da Arte, seguindo-se do ano de conclusão.

Mesmo com essa classificação para a organização das produções, foi identificado um percentual de apenas 15% das pesquisas dos alunos de 2015. Solicitamos através de e-mail, enviado ao registro acadêmico da UFRR, o quantitativo de graduandos de 2015 a 2019, especificamente do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, de acordo com o Apêndice C. A tabela a seguir foi sistematizada com os dados de formandos e as monografias encontradas.

Tabela 3 – Dados dos graduandos e dos TCCS localizados

Ano	Formandos	Monografias
2015	16	3
2016	46	14
2017	46	39
2018	32	18
2019	35	23
Total	175	97

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do DERCA (2021)

Conforme os dados apresentados, obtivemos um percentual de 56% de monografias catalogadas, em relação ao total de graduandos, formando nosso catálogo de produções analisadas, a partir do fichamento realizado de cada pesquisa, tendo por base seus resumos. Embora tenhamos nos esforçado no intuito de buscar uma aproximação da totalidade das 175 monografias, compreendemos que existe a possibilidade de uma ou outra ter passado despercebida no processo de construção dos dados.

A tabela a seguir demonstra o quantitativo por ano e área de conhecimento catalogados, sendo ao todo 97 (noventa e sete) trabalhos: 35 (trinta e cinco) na área das ciências da natureza; 27 (vinte e sete) nas ciências da comunicação e artes; e 35 (trinta e cinco) nas ciências sociais.

Tabela 4 – Categorias temáticas e trabalhos catalogados para a pesquisa

Eixo Temático	Monografia Catalogada	
	Ano	Quantidade
Ciências da Natureza (C.N.)	2015	1
	2016	3
	2017	18
	2018	1
	2019	13
	TOTAL	35
Ciências Sociais (C.S.)	2015	1
	2016	9
	2017	8
	2018	10
	2019	7
	TOTAL	35
Ciências da Comunicação e Artes (C.A.)	2015	1
	2016	2
	2017	13
	2018	7
	2019	4
	TOTAL	27
TOTAL GERAL		97

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

O que se pode analisar de forma preliminar é uma prevalência de trabalhos nas áreas das Ciências Naturais e Sociais. O maior quantitativo de trabalhos foi nas ciências naturais, com 35 cada ao todo. Somente em 2017 foram desenvolvidos 18 trabalhos nas áreas das ciências naturais.

3.3.1 Eixo temático Ciências da Natureza

Neste tópico, apresentamos as monografias que compõem nosso acervo para posterior análise no eixo ciências naturais. Foram organizadas e sistematizadas em um único quadro, sendo classificadas por ano de publicação, título atribuído às pesquisas e suas palavras-chaves, as quais compõem nosso foco de pesquisa. Como dados secundários, identificamos seus objetivos e metodologias, os quais posteriormente poderão contribuir para futuras pesquisas.

Quadro 4 – Pesquisas na área Ciências da Natureza (2015-2019)

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	METODOLOGIA ¹⁵
2015	Padrão de uso de caça e pesca na comunidade Xumina: preservação de biodiversidade e educação ambiental como proposta de intervenção educativa ¹⁶ .	Educação; biodiversidade; conhecimentos tradicionais; segurança alimentar.	Promover uma proposta pedagógica de educação ambiental e educação em saúde para discutir a segurança alimentar na comunidade Xumina.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método estudo de caso.
2016	Problemas de saneamento da comunidade araçá da serra: uma proposta de educação ambiental para a Escola Estadual Indígena Índio Gustavo Alfredo.	Saneamento; educação ambiental; escola indígena; formação pela pesquisa.	Objetivo da proposta pedagógica foi identificar os problemas sanitários e socioambientais relevantes que interferem diretamente na saúde e qualidade de vida da comunidade araçá da serra visando a melhoria dessas condições.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2016	Elaboração de material didático: uma proposta pedagógica para favorecer o ensino-aprendizagem das ciências da natureza na educação de jovens e adultos da Esc. Est. Indígena Riachuelo.	Educação de jovens e adultos; materiais didáticos; educação indígena.	Elaborar, confeccionar e/ou identificar jogos para o ensino de ciências da natureza na educação de jovens e adultos da escola estadual indígena Riachuelo, como processo inovador, motivador e criador, levando a melhoria no ensino-aprendizagem nas disciplinas das ciências da natureza.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2016	A utilização das plantas medicinais no ensino-aprendizagem na comunidade Barata-RR.	Educação diferenciada; plantas medicinais; cultura; medicina tradicional.	Identificar e registrar as espécies de plantas medicinais, a fim de construir alternativas de uso e manutenção da cultura.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação e revisão bibliográfica.
2017	A construção de propostas educativas para a escola indígena makuxi a partir do método indutivo intercultural: fazendo chá de Mirixi.	Povo macuxi; proposta educativa; metodologia indutiva; conhecimentos indígenas.	Desenvolver uma pesquisa escolar utilizando a ideia do calendário sacionatural como proposta pedagógica.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo metodologia indutiva intercultural.
2017	Vamos coletar lixo: análise de uma atividade pedagógica na comunidade Cantagalo, terra indígena Raposa Serra do Sol.	Educação escolar indígena; comunidade Canta Galo; lixo.	Reflexão sobre os processos escolares e os desafios que enfrentam as comunidades indígenas na atualidade.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método etnográfico.

¹⁵ A classificação para os procedimentos metodológicos adotados foi tomada segundo o apontado pelos próprios autores em suas pesquisas, muito embora, em alguns poucos casos em que essa classificação não aparecia explicitada, tenhamos tomado a liberdade de fazer inferências.

¹⁶ As escritas estão de acordo com as grafias empregadas nas monografias.

2017	Calendário cultural: a construção de uma proposta educativa na Escola Indígena Agrícola Acheco, comunidade ouro.	Educação intercultural; calendário cultural; educação escolar indígena.	Apresenta o processo de desenvolvimento e definição do calendário cultural da comunidade indígena ouro.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnográfico.
2017	Plantas medicinais indígenas como tema gerador para o ensino de ciências: estudo de caso como os alunos do quinto ano da Escola Estadual Indígena Almirante Barroso.	Plantas medicinais indígenas; educação escolar indígena; espaços não formais.	Aplicar uma sequência didática para facilitar o ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano da Escola Estadual Indígena Almirante Barroso e potencializar o aprendizado de maneira científica e significativa guiada pelos três momentos pedagógicos: problematização, organização e aplicação do conhecimento.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	Modelagem matemática aplicada ao ensino na Escola Municipal Indígena Domingos Dias.	Comunidade Caraparú IV; modelagem matemática; proposta de ensino.	Desenvolver uma proposta pedagógica para o ensino de ciências da natureza e matemática utilizando aportes da modelagem matemática, a partir da observação, manipulação e descrição do manejo natural da plantação, medição e coleta do grão de feijão manifestado na comunidade de Caraparú IV e, a partir de reflexão, propor a inclusão desses conhecimentos no currículo escolar, mais especificamente, no ensino de matemática	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	Educação intercultural: uma proposta pedagógica a partir do calendário sacionatural explicitada na atividade social fazer beijú.	Educação escolar indígena; calendário sacionatural; método indutivo intercultural; teoria da atividade.	Desenvolvimento de uma proposta pedagógica centrada na análise da atividade social de fazer beijú.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, metodologia indutiva intercultural.
2017	Energia solar na comunidade indígena Fuduwaaduinha uma proposta interdisciplinar.	Energias renováveis; geração de energia elétrica; povo ye'kwana.	Discutir as principais diferentes formas alternativas de aplicação e uso da energia solar fotovoltaica que exerce no mundo atual.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, metodologia pesquisa-ação.
2017	A preservação do rio wiruaquim na comunidade indígena santa maria.	Ler; escrever; língua wapichana; escola indígena.	Trabalhar diferentes níveis do processo da leitura e da escrita na busca da ampliação da oralidade e da escrita do educando.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, metodologia pesquisa-ação.
2017	Shii wakuunado kato adhaawa: uma reflexão sobre o uso de energia solar na comunidade kudaatainha	Educação escolar indígena; interculturalidade. ciências da natureza; energia fotovoltaica.	Apresenta uma proposta pedagógica desenvolvida na Escola Estadual Indígena mōtaaku ye'kwana,	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, metodologia pesquisa-ação.

2017	Aplicações da estatística no ensino da língua makuxi.	Modelagem matemática. Estatística. Aprendizado da língua; makuxi.	Análises estatísticas em textos escritos na língua makuxi indicaram a possibilidade da utilização de padrões matemáticos para a realização de inferências textuais referentes ao aparecimento de determinadas palavras no <i>corpus</i> .	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, metodologia pesquisa documental.
2017	Saúde e práticas de cura nas comunidades wapichanas.	Saúde, plantas medicinais, wapichana, educação.	Elaboração de uma proposta pedagógica que contemple ações a serem desenvolvidas pela comunidade escolar na comunidade moskow, região serra da lua.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	Atividades cotidianas e ensino de matemática na comunidade indígena tabalascada.	Educação intercultural, medidas agrárias, conhecimentos de matemática; tradicionais.	Apresenta uma proposta pedagógica construída para ensinar matemática no ensino médio por meio de atividades cotidianas da comunidade indígena tabalascada.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação.
2017	Proposta educativa intercultural para o ensino de ciências da natureza baseada no calendário sicionatural da comunidade mangueira.	Método indutivo intercultural; educação escolar indígena; pescar de linha.	Construir propostas pedagógicas para escolas indígenas baseadas no método indutivo intercultural.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, metodologia indutiva intercultural.
2017	A valorização do uso da palmeira buriti na comunidade indígena Maturuca: ações educativas.	Buritizeiro; ensino; prática educativa; artesanatos indígenas.	Revitalizar os conhecimentos e valores culturais próprios e com isso fortalecer a identidade do povo macuxi da comunidade indígena Maturuca.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	Construção de horta escolar na perspectiva como território educativo na comunidade Willimon.	Horta escolar; educação ambiental; educação alimentar.	Introduzir um hábito saudável através das hortaliças, entender e analisar as problemáticas de não consumir hortaliças, e, dessa forma, contribuir para a prevenção de doenças ligadas a hortaliças na comunidade Willimon.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método revisão bibliográfica.
2017	A roça e o ensino das ciências na natureza na Escola Estadual Indígena Professor Genival Thomé macuxi em RR.	Educação indígena; roça; ciências da natureza; currículo.	Discutir e proporcionar uma reflexão sobre as atividades de roças desenvolvidas com os alunos da 1a a 3a série do ensino médio regular diferenciado indígena.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, metodologia pesquisa-ação.
2017	O uso das plantas medicinais na comunidade água fria: uma proposta curricular intercultural.	Medicina tradicional; plantas; horta escolar; currículo.	Identificar as espécies vegetais utilizadas da medicina tradicional e inseri-las no currículo da escola na comunidade água fria.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método estudo de caso.

2017	Fauna e flora: estratégias para uma proposta pedagógica crítica na Escola Municipal Indígena Lauriano João da Silva na comunidade Manoá.	Fauna e flora; educação ambiental; material educativo específico; anos iniciais; comunidade indígena Manoá.	Trata de dois assuntos importantes nos estudos da comunidade indígena Manoá, e que adentra a escola e intitula-se "fauna e flora".	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método revisão bibliográfica.
2018	Receitas de medicinas tradicionais na comunidade indígena campo alegre.	Educação intercultural. Medicina indígena. Educação escolar indígena.	Apresenta o processo de levantamento de pesquisa sobre plantas medicinais e outros meios de utilização da cura tradicional dos pacientes indígenas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnográfica.
2019	Gestão territorial, agricultura de coivara e formação de capoeiras nas matas ciliares da comunidade raposa: perspectivas curriculares na área de ciências da natureza.	Território; roças indígenas; educação intercultural.	Realizar uma reflexão sobre as práticas culturais relacionadas à agricultura de coivara com corto o queima nas áreas do mata ciliar do igarapé da raposa, comunidade indígena raposa, terra indígena raposa serra do sol, município de Normandia.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnográfica.
2019	Educação e saúde: usos das frutas nativas como alimentos e cura medicinais na comunidade indígenas Darôra.	Comunidade indígena Darôra; educação indígena; saúde indígena, plantas e frutas nativas; material educativo.	Compreender como a comunidade indígena Darôra percebe a questão da preservação ambiental, especificamente, das plantas e frutas nativas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método revisão bibliográfica.
2019	A caça, uma atividade dos wapichana e macuxi da comunidade indígena Milho, terra indígena são marcos.	Proposta pedagógica; caça; wapichana; conhecimentos tradicionais.	Caracterizar socioculturalmente a caça de subsistência na comunidade Milho, descrevendo os tipos de usos que os caçadores têm sobre a fauna; analisar as mudanças sofridas na atividade de caça e descrever as técnicas e métodos de caça mais utilizados atualmente na comunidade.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método estudo de caso.
2019	Cura com animais na medicina indígena: um estudo exploratório sobre o uso e práticas nos itinerários terapêuticos na comunidade Pium - RR.	Medicina tradicional; cura tradicional; prática pedagógica indígena; material didático.	Promover uma reflexão sobre o uso da parte de animais para a cura das doenças, levando em consideração os conhecimentos tradicionais indígenas da comunidade pium.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método revisão bibliográfica.
2019	O ensino das quatro operações matemáticas utilizando o jogo ASDM na Escola Estadual Indígena Padre Antônio Curti.	Jogo educativo; educação escola indígena; ensino de matemática.	Construir uma proposta pedagógica para construção de metodologias alternativas para ensino das quatro operações básicas nas aulas de matemática com a turma do fundamental II.	Abordagem qualitativa, método revisão bibliográfica.
2019	De casa à escola: análise das causas do insucesso escolar na comunidade indígena água fria.	Insucesso escolar; causas de reprovação; escola indígena.	Analisar as dificuldades de aprendizagem e as causas associadas às reprovações entre as turmas do 5º ao 9º ano do ensino fundamental na comunidade água fria.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi

				utilizado o questionário, método pesquisa documental.
2019	O calendário cultural e a teoria da atividade na escola indígena: o uso da lippia microphylla cham para os cuidados de doenças respiratórias na comunidade guariba, terra indígena raposo serra do sol, RR.	Educação e saúde indígena. Meio ambiente. Conhecimentos tradicionais.	Buscar informações sobre a salva do campo com os moradores da comunidade e discutir/dialogar sobre o uso da planta como remédio tradicional nos cuidados de doenças respiratórias.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método indutivo intercultural.
2019	Da comunidade para a escola: alimentação e saúde no currículo das ciências da natureza.	Segurança alimentar; educação escolar indígena; ciências da natureza.	Realizar uma reflexão sobre as práticas alimentares relacionadas à alimentação de qualidade na comunidade indígena pium, terra indígena Manoá/pium, município de Bonfim. Construir uma proposta pedagógica em educação ambiental para refletir sobre a segurança alimentar e conservação ambiental na comunidade indígena pium.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método revisão bibliográfica.
2019	Jogos matemáticos como facilitador no ensino da matemática dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, na esc. Est. Indígena Siminiyo, comunidade indígena Canta Galo, RR.	Jogos matemáticos; comunidade indígena; Roraima.	Discutir a importância dos jogos matemáticos como facilitadores no ensino da matemática como recurso pedagógico na aprendizagem, sendo uma ferramenta importante que facilita a mediação entre o prazer e a aprendizagem, considerando a problemática de como estão inseridos os jogos na organização do trabalho pedagógico e na sala de aula do professor como forma de aprendizagem com os alunos.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, metodologia pesquisa-ação.
2019	O turismo de base comunitária na comunidade caju, terra indígena raposa serra do sol: uma reflexão a partir da educação escolar indígena.	Turismo de base comunitária; educação escolar indígena.	Fazer um diagnóstico, ouvir a comunidade, mostrar o que é relevante para o turista e seus impactos na comunidade, fazendo paralelo de pontos positivos e pontos negativos.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método revisão bibliográfica.
2019	Solo no ensino das ciências da natureza na comunidade pedra preta em Roraima.	Educação; solos; conhecimento tradicional; ciências da natureza.	Relacionar os conhecimentos prático e teórico sobre o estudo dos solos da comunidade pedra preta, no ensino das ciências da natureza,	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2019	A malária na educação escolar indígena de Roraima: uma ação educativa e participativa.	Malária; educação escolar indígena; intersetorialidade; material pedagógico.	Construção de uma proposta pedagógica em educação ambiental e educação em saúde, buscando assim propor uma reflexão envolvendo moradores e alunos da escola sobre a problemática da malária.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método revisão bibliográfica.

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

Os títulos apresentam clareza e estão relacionados aos seus objetivos gerais estabelecidos nos resumos das pesquisas. Entre os títulos, a palavra que possui maior frequência de repetição é **Comunidade**, apresentando-se especificamente em 25 (vinte e cinco) das 35 (trinta e cinco) pesquisas. Logo, consideramos que os trabalhos estão diretos ou indiretamente relacionados às suas vivências, experiências e contato com suas respectivas comunidades.

No que concerne às palavras-chave dos resumos, observa-se que as palavras que possuem o maior número de repetição são: **Educação Escolar Indígena**, com 28 (vinte e oito) vezes, seguida por **Conhecimentos tradicionais**, com 09 (nove) vezes, e **Plantas**, que possui a mesma frequência.

Em relação aos objetivos das pesquisas catalogadas no eixo temático, dentre os 35 (trinta e cinco) trabalhos analisados, 09 (nove) referem-se à **elaboração, construção, aplicação ou diagnóstico** de uma proposta pedagógica nas escolas da comunidade indígena que envolva a relação dos **conhecimentos tradicionais** da comunidade com as disciplinas epistemológicas da matemática e das ciências.

Outros objetivos estão atrelados a **manutenção e registro das práticas e conhecimentos das comunidades**, como o manejo da terra, o consumo de alimentos industrializados pelas comunidades, o impacto do turismo em território étnico, a produção e elaboração de materiais pedagógicos que possibilitem o diálogo intercultural em diferentes modalidades do ensino. Além disso, promover a reflexão sobre a valorização dos conhecimentos tradicionais.

Observa-se que 77% (27) das pesquisas na área das ciências da natureza assumem a abordagem qualitativa, 23% (8) mistos (quanti-qualis) e 0% quantitativo. Em relação aos instrumentos de estudo, nota-se que a maioria dos trabalhos utilizou a entrevista ou o questionário 66% (23), sendo outro instrumento o Diário de campo/estágio, com 31% (11).

No que tange às metodologias adotadas, a Pesquisa-ação 42% (15) possuía o maior quantitativo, estando em segundo lugar a Revisão Bibliográfica, com 19% (7), em seguida a metodologia Indutiva Intercultural, com 11% (4), e, por último, a Pesquisa Documental, com 6% (2).

3.3.2 Eixo temático Ciências da Comunicação e Artes

Neste tópico, apresentamos o acervo catalogado das pesquisas desenvolvidas na área das ciências da comunicação e artes, composto por 27 pesquisas, classificadas e distribuídas, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Pesquisas na área Ciências da Comunicação e Artes (2015-2019)

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	METODOLOGIA
2015	Tyzytapkary: prática do artesanato e ensino da língua wapixana na Escola Estadual Indígena Hermenegildo Sampaio.	Língua wapixana; conhecimentos culturais; artesanato.	Realizar uma breve retrospectiva histórica, chegando ao contexto atual da vida na comunidade.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação.
2016	A alfabetização e seus desafios na escola estadual indígena Arnaldo Ambrósio.	Educação escolar indígena; alfabetização.	Identificar os principais problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação e revisão bibliográfica.
2016	Leitura e escrita na língua indígena wapixhana: estudo realizado na Escola Estadual Indígena Vovô Emiliano wapichana - comunidade muriru.	Ler; escrever; língua wapichana; escola indígena.	Trabalhar diferentes níveis do processo da leitura e da escrita na busca da ampliação da oralidade e da escrita do educando, uma vez que se observou empiricamente que a leitura de textos escritos.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação.
2017	Escola Estadual José Alamano, maturuca: gestão escolar 2015 a 2016.	Gestão escolar; preparação; desafio; vitórias.	Mostra a atuação do gestor numa escola indígena com um número de alunos acima de 200 crianças e jovens.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método estudo de caso.
2017	Experiências metodológica do ensino da língua makuxi no coqueirinho.	Língua makuxi; aprendizagem de língua étnica; valorização da cultura; metodologia do ensino.	Abordagem acerca das experiências metodológicas do ensino da língua makuxi na Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação.
2017	Leitura, escrita e produções de gêneros textuais na Escola Estadual Indígena Inácio Mandulão.	Leitura; escrita; produções textuais; escola indígena.	Identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem e contribuir qualitativamente com produções de	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi

			textos em sala de aula, buscou-se compreender o processo da utilização da leitura e escrita dos alunos na língua portuguesa, desenvolvendo várias atividades com uma seleção de acervos de livros de literaturas: lendas, mitos, poesias, versos.	utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	O trabalho de leitura e escrita como diferentes gêneros textuais: uma proposta de intervenção no processo de ensino e aprendizagem com alunos do 4º ano da Escola Indígena José Viriato.	Leitura; escrita; gêneros textuais; recursos didáticos.	Propor atividades que contribuíssem com a resolução das dificuldades de leitura, escrita e produção textual com esses alunos, após observar as necessidades de aprendizagem detectadas no diagnóstico.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	As narrativas do manoá como instrumento de valorização cultural.	Narrativas wapichana; instrumento; valorização cultural.	Construído por meio de uma colaboração entre a comunidade e a Escola Nossa Senhora da Consolata, foi produzir um material didático que sirva para a escola, as futuras gerações e a quem interessar.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	A problemática do ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas.	Ensino de português; escola indígena; ensino e aprendizagem.	Discutir o ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas e demonstrar que as dificuldades de aprendizagem ocorrem por inúmeros fatores, dentre os quais se destacam: os orgânicos, pedagógicos, psicológicos e ambientais.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método estudo de caso.
2017	Praticando a leitura com alunos do 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel.	Prática de leitura; aprendizagem; valorização dos conhecimentos; proposta pedagógica.	Compreender em que medida as práticas de leitura contribuem para a aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental e quais foram as principais dificuldades encontradas na realização das atividades.	abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	Práticas de leituras e escrita Na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller.	Leitura; escrita; educação escolar indígena.	Desenvolver a leitura e a escrita de modo significativo com os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. Iniciou por realizar um diagnóstico na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço e na comunidade pedra preta para entender como a leitura e escrita são entendidas e praticadas no convívio social.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação.
2017	Filosofia da educação do povo taurepang com pinturas corporais na comunidade Boca da Mata.	Filosofia da educação; pinturas corporais (grafismo); povo taurépag.	Construir propostas educativas para uma escola taurepang por meio da utilização das pinturas corporais para estudo das ciências sociais, de forma geral, e da filosofia, em particular, na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, na comunidade boca da mata - Pacaraima — Roraima-RR	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método etnográfica.

2017	A importância da leitura para o aprimoramento da escrita entre estudantes indígenas.	Leitura e escrita; educação; cidadania.	Investigar a importância da leitura para o aprimoramento da escrita entre os estudantes indígenas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário e diário de campo, método pesquisa-ação.
2017	Manifestações verbos-artísticas wai wai.	Manifestação de histórias ancestrais; valorização; uso de histórias.	Pesquisar e valorizar as histórias narrativa do povo wai wai, na escola estadual wai wai e na comunidade, no processo de ensino na escola sobre as histórias meio de pesquisas e de coletas histórias narrativas.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método etnografia.
2017	Entre letras e outras coisas: desafios e propostas para o ensino de leitura e escrita na escola indígena.	Leitura; escrita; educação indígena.	Fazer com que os alunos interajam mais, criando laços de confiança e amizade.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2017	Moreyamî 'tikosa ponkon esenupaato' pe kareta yekare (produção de matérias didáticos para as séries iniciais na ticoça).	Material didático; PPP; projeto pedagógico; licenciatura intercultural; experiências de trabalhos.	Produção de material didático.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnografia.
2018	Relato de experiência sobre os cantos e músicas indígenas na comunidade indígena pedra preta: cantando a sua realidade.	Cultura; cantos tradicionais; músicas indígenas; realidade.	Registrar as músicas tradicionais e regionais do povo makuxi da comunidade indígena pedra preta.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário e diário de campo, método pesquisa-ação.
2018	Leituras, escrita e história oral nas comunidades indígenas Uiramutã e serra do Truarú – Roraima	Escrita, história oral, indígenas; leitura.	Um comparativo referente a experiências em duas comunidades, sendo uma com a maior parte da população da etnia makuxi e outra wapixana.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnografia.
2018	Alfabetização e letramento na educação especial da Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio.	Educação especial; alfabetização e letramento; educação escolar indígena.	Compreender a leitura e escrita e a sua importância na educação especial, criando um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa-ação.
2018	Histórias de vida de lideranças indígenas da comunidade Maturuca.			
2018	Manifestação artístico-cultural: o artesanato wai wai na escola.	Povo wai wai; escola indígena; arte; artesanato.	Foi apreciar e produzir diversos artesanatos wai wai com esses alunos.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário e diário de campo, método pesquisa-ação.

2018	Namachiwe'u sannau kywaa narrativas da comunidade Jacamim-Bonfim-RR.	Histórias; língua e cultura wapixana.	Registrar a história de vida de algumas lideranças e outras histórias que eles conhecem sobre os lugares importantes da comunidade jacamim.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método pesquisa documental.
2018	Ipukupe makuusi maimu ku'to'pî: a construção de uma política linguística na comunidade de pedra preta a partir da sala de aula.	Políticas linguísticas macuxi; terra indígena raposa serra do sol.	Ensinar essa língua aos estudantes, por meio da valorização da sua identidade cultural.	Abordagem mista, método pesquisa-ação.
2019	Biodiversidade e artesanato no cotidiano da vida wapichana e como proposta pedagógica de valorização das aulas de artes indígena.	Proposta pedagógica; artesanato indígena wapichana; valorização cultural.	Construção de uma proposta pedagógica para discutir artesanato, biodiversidade e valorização cultural na malacacheta, promovendo assim uma reflexão sobre a valorização cultural do povo wapichana.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnografia.
2019	Estimulando a leitura e a escrita na Escola Estadual Indígena Sizenado Diniz.	Leitura, escrita, ensino e aprendizagem.	Melhorar o ensino e aprendizagem estimulando os alunos na leitura e na escrita.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnografia.
2019	Ensinando a língua macuxi: jogos pedagógicos na Escola Estadual Indígena Arthur Cavalcante.	Escola indígena, alfabetização, jogos pedagógicos, língua macuxi.	Pesquisar e apresentar jogos pedagógicos como recursos ligados à produção do conhecimento e à ludicidade, permitindo, assim, a exploração e a construção do conhecimento da criança para o desenvolvimento dos processos cognitivos em relação à aprendizagem da língua macuxi.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário e diário de campo, método pesquisa-ação.
2019	Valores socioculturais e linguísticos do povo tauurepan: a comunidade indígena de Araçá em Amajari.	Cultura; língua; conhecimentos tradicionais; povo tauurepan; identidade.	Enfatizar os diferentes aspectos dos valores socioculturais e linguísticos do povo tauurepan da comunidade indígena de Araçá de Madaari (Amajari).	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método etnografia.
2019	A malária na educação escolar indígena de Roraima: uma ação educativa e participativa.	Malária; educação escolar indígena; intersectorialidade; material pedagógico.	Construção de uma proposta pedagógica em educação ambiental e educação em saúde, buscando assim propor uma reflexão envolvendo moradores e alunos da escola sobre a problemática da malária.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário, método revisão bibliográfica.

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

Ao analisarmos os títulos de 27 (vinte e sete) TCCs catalogados, observamos que 15 (quinze) trabalhos (55,55%) das pesquisas apresentam em seus títulos temáticas relativas ao processo de **leitura e escrita da língua portuguesa ou nativa**. Os demais títulos estão relacionados à questão das **narrativas de história de vida** ou das **experiências dos sujeitos da comunidade**, no que concerne a culturas, artesanatos e atividades artísticas.

De acordo com as palavras-chaves registradas nos trabalhos catalogados do eixo de comunicação e artes, foram identificadas 95 (noventa e cinco) palavras. Entre as mais citadas se encontram: **Educação indígena**, com 12 (doze) citações; **Leitura e Escrita**, com 08 (oito) citações, e **Língua**, com 07 (sete) citações, estando relacionada a comunidades (Wapichana e Makuxi). Apenas 01 (uma) pesquisa não apresenta palavras-chaves, ou demais informações. Em relação aos objetivos gerais demonstrados, promovem debates, reflexões e ações na produção de material ou em proposta que possibilitem um processo de ensino e aprendizagem.

Constatamos que 22 (85%) pesquisas adotam a abordagem do objeto de maneira qualitativa, enquanto outras 4 (15%) se utilizam da abordagem mista (quantitativa-qualitativa). Mediante os instrumentos de pesquisas, 13 (45%) pesquisadores utilizaram as Entrevistas / questionários. Com o mesmo percentual, optaram pelo Diário de campo / Estágio. Além desses instrumentos, 03 (10%) pesquisas utilizaram outras formas, tais como: fotografias; desenhos; atividades com fantoches; relatos de histórias reais; oficinas de cortes e colagem; elaboração de pequenos textos e frases; exibição de filmes de sensibilização; pinturas; painéis e contação de histórias sobre o cotidiano e dramatização.

Outro fato notório direciona-se às metodologias, já que 17 (63%) das pesquisas são desenvolvidas no método de Pesquisa-Ação, seguidas por 5 (19%) como Revisão Bibliográfica e 2 (7%) por Estudo de Caso e Pesquisa Documental.

3.3.3 Eixo temático Ciências Sociais

No que concerne às ciências sociais, foram analisados 35 (trinta e cinco) TCCs. No quadro abaixo, apresentamos as temáticas das pesquisas com palavras-chave, objetivos e metodologia com base nos resumos analisados.

Quadro 6 – Pesquisas na área C.S. (2015-2019)

ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	OBJETIVO	METODOLOGIA
2015	Kanon autaka: o jornal como ferramenta pedagógica.	Terra indígena; educação; jornal escolar; leitura.	Análise do desenvolvimento do informativo e reflete também sobre as práticas e ações na escola e na comunidade araçá, abordando temas como ensino de línguas indígenas, educação escolar indígena, a influência da urbanização e da organização sociopolítica na vida da comunidade.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, pesquisa em ação.
2016	Etnomatemática: saberes matemáticos na comunidade indígena Ticoça em Roraima.	Matemática; etnomatemática; ensino diferenciado.	Proporcionar um ensino matemático diferenciado, contextualizado e pedagógico da etnomatemática na Escola Lauro Melquior.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizada a revisão bibliográfica, pesquisa em ação.
2016	Kewek: um giro na ciência.	Cultura ingankó; kewêk; ensino de ciência da natureza.	Contribuir no processo de ensino-aprendizagem na área de ciências da natureza e matemática na Escola Estadual Indígena Sales Ingarikó, situada na comunidade Manalai.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizada a revisão bibliográfica, pesquisa em ação.
2016	A atividade "fazer roça" como instrumento pedagógico construído a partir da pesquisa do calendário cultural da malacacheta.	Educação escolar indígena; método indutivo intercultural; conhecimentos tradicionais; roça.	Construir uma proposta pedagógica por meio do método indutivo intercultural para a Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizada a entrevista, método indutivo intercultural.
2016	Organização política da comunidade indígena São Mateus.	Organização política; educação; comunidade indígena.	Compreender como se originou a organização política da comunidade São Mateus, localizada na terra indígena raposa serra do sol, município de Uiramutã.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizada a entrevista, método etnográfica.
2016	Memórias: experiências como docente, coordenador de organizações indígenas e gerente técnico de projetos demonstrativos dos povos indígenas.	Memória; educação escolar; professor indígena; organizações indígenas; gestão pública.	Apresenta reflexões sobre vivências como docente indígena, como acadêmico, como coordenador de organizações indígenas e como gestor público.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o relato de experiência, método etnográfica.
2016	Jogos indígenas na região raposa: terra indígena raposa serra do sol – RR.	Esportes; jogos indígenas; educação física; práticas pedagógicas.	O objetivo geral foi promover o esporte socioeducacional como forma de fortalecer a identidade cultural.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método pesquisa-ação.

2016	Plantas medicinais e a organização socio cultural da comunidade camará.	Plantas medicinais; valores; saberes indígenas.	Evidenciar os conhecimentos mantidos culturalmente na comunidade sobre as plantas medicinais e como têm sido transmitidos entre as gerações que, nos dias atuais, ainda utilizam como fonte de prevenção e cura de doenças entre as populações indígenas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.
2016	Histórias de Kanaimi.	Kanaimi; pajé; cultura macuxi.	Aprofundar as ideias que os índios dessas localidades possuem sobre esse personagem da cultura, a fim de apresentar seus significados e relacioná-los à realidade desses povos.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método revisão bibliográfica e pesquisa-ação.
2016	Economia em terras indígenas: uma análise na comunidade água fria no município de Uiramutã, Roraima.	Economia; terras indígenas; água fria.	Descrever o desenvolvimento da economia em terras indígenas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método revisão bibliográfica.
2017	O mito da origem do timbó na introdução da filosofia no ensino médio indígena.	Mitos indígenas; filosofia; ensino.	Analisar o uso dos mitos indígenas na introdução da filosofia com alunos da 1ª série do ensino médio da Escola Estadual Indígena Manoel Barbosa, localizada na comunidade Sorocaima II, no município de Pacaraima, em Roraima.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método revisão bibliográfica.
2017	Educação escolar indígena: desafios e propostas para o ensino médio através da atividade social fazer beiju para os festejos da comunidade maracanã I, t.i. Raposa serra do sol.	Calendário socionatural; educação indígena; método indutivo; teoria da atividade.	Construir propostas educativas interculturais para a Escola Estadual Indígena Bernardo Sayão, mediante a construção do calendário socionatural da comunidade maracanã I, que se localiza na região das serras, terra indígena raposa serra do sol	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método indutivo intercultural.
2017	Construindo o projeto político-pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônia Horácio.	Educação indígena, projeto político-pedagógico, comunidade boca da mata.	Entender as práticas/atividades pedagógicas realizadas na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, localizada na comunidade indígena boca da mata, na terra indígena são marcos.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método revisão bibliográfica.
2017	A pesca com malhador na comunidade vista nova.	Comunidade; escola; pesca; pescador; alimentação; conhecimento.	Conhecer e registrar a atividade da pesca com malhador, assim como, valorizar os conhecimentos dos pescadores da comunidade, os tipos de peixes pescados, os lagos, o rio e as técnicas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação.
2017	Fazendo damurida: uma proposta educativa intercultural baseada no calendário socionatural da comunidade Sorocaima II	Calendário socionatural; educação escolar indígena; método indutivo	Construir propostas educativas interculturais para Escola Estadual Indígena Índio Manoel Barbosa,	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi

		intercultural; teoria da atividade.	localizada na terra indígena são marcos, na comunidade sorocaima ii	utilizado a diário de campo, método indutivo intercultural.
2017	A educação indígena macuxi na comunidade indígena Juraci: análises do passado e reflexões no presente.	Educação indígena; educação escolar; conhecimentos tradicionais.	Propor uma reflexão sobre o tema a educação indígena macuxi na comunidade juracy, partindo de uma análise bibliográfica e das observações realizadas durante o estágio curricular supervisionado, da pesquisa de campo proposta junto aos moradores mais antigos da comunidade e das práticas educacionais desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar indígena.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a diário de campo, método revisão bibliográfica.
2017	Informática no currículo escolar indígena: novos desafios na pratica docente.	Currículo escolar; informática educativa; tecnologias de informação e comunicação.	Identificar e avaliar as práticas docentes que inserem a informática ao currículo escolar, utilizando o computador como ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares e seus conteúdos trabalhados, no universo da Escola Estadual Indígena Prof. Edmilson Lima Cavalcante, localizada na comunidade Tabalascada, no município do Canta, no estado de Roraima, em seus sujeitos, atores sociais e contextos.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método estudo de caso.
2017	História da comunidade Fduuwaduinha.	Comunidades ye'kwana. Cultura ye'kwana. Populações ye'kwana.	Realizar um levantamento das comunidades ye'kwana, suas regiões e populações.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.
2018	Comunidade indígena barri: lutas, conquistas e resistências a partir da escola.	Educação escolar indígena; política indígena e indigenista.	Mostrar os resultados das lutas e conquistas desde os primórdios da criação da Escola Estadual Padre José de Anchieta aos dias atuais com o nome modificado para Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.
2018	Valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas na comunidade Wilmon: a narrativa como ato de memória e educação escolar indígena.	Conhecimento tradicional; identidade cultural; valorização e educação indígena; interculturalidade.	Valorizar os conhecimentos dos anciões e membros, e principalmente a identidade cultural makuxi, através dos registros das narrativas, e do ensino na escola e na comunidade.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.

2018	O processo de alfabetização e práticas de letramentos com narrativas orais Na Escola Estadual Indígena Santa Terezinha.	Narrativas orais; interação social; alfabetização e letramento; educação intercultural.	Oportunizou a aproximação e envolvimento dos estudantes, anciões e familiares nas atividades socioeducativas, na realização de oficinas, seminários, eventos culturais, reuniões, nos espaços escolar e comunitário.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método pesquisa-ação.
2018	Memórias dos primeiros moradores da comunidade indígena Jacaminzinho - terra indígena malacacheta.	Cultura; identidade; memórias no contexto educacional da escola estadual.	Registrar suas narrativas sob a perspectiva de que suas memórias sejam valorizadas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.
2018	Alimentação e saúde na comunidade pedra preta: uma experiência pedagógica na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller.	Saúde indígena, nutrição, educação intercultural.	Fazer uma reflexão envolvendo a escola e a comunidade sobre a relação entre a alimentação, o uso do território e os problemas de saúde.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.
2018	Produção de material didático: a atividade caçar na malacacheta.	Educação escolar indígena; método indutivo intercultural.	Identificar e analisar as atividades sociais mais significativas das comunidades, baseada nas experiências das atividades realizadas no dia a dia local e que marcam a vida das pessoas.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a diário de campo, método indutivo intercultural.
2018	Proposta educativa intercultural para o ensino de ciências sociais baseada no calendário sicionatural da comunidade boqueirão.	Educação escolar indígena. Conhecimentos culturais. Método indutivo intercultural; teoria da atividade.	Construir propostas pedagógicas para as escolas indígenas baseadas no método indutivo intercultural.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método indutivo intercultural.
2018	Violência, luta e empoderamento feminino pela educação na comunidade indígena alta arraia.	Cotidiano; violência; participação política.	Observar papéis que antes eram exclusivamente dos homens na comunidade e que hoje as mulheres exercem.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.
2018	Pimiye' pîmî: uma proposta pedagógica a partir do método indutivo intercultural explicitado na atividade social plantar pimenta.			
2018	Relato de experiência da construção do projeto pedagógico na Escola Estadual Indígena Nova Monte Moriá II.	Experiência; coletividade; projeto político-pedagógico.	Relatar a experiência da construção do projeto político-pedagógico da Escola Estadual Indígena Nova Monte Moriá II, situada na comunidade indígena monte moriá II, região das serras, terra indígena raposa serra do sol, município de Uiramutã, no estado de Roraima.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado o diário de campo, método pesquisa-ação.

2019	Relato das dificuldades de aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.	ensino; leitura; aprendizagem; escola indígena.	Relato das dificuldades de aprendizagem de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental I da Escola Estadual Indígena Tuxaua Lauro Melquior.	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método estudo de caso.
2019	Segurança alimentar: comidas tradicionais do povo indígena Wapichana na comunidade milho.	Alimentação; comunidade; educação escolar indígena.	Identificar as comidas tradicionais do povo indígena wapichana da comunidade milho.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.
2019	Cantando para o bebê dormir: uma proposta pedagógica para o ensino da língua macuxi nos anos iniciais da escola indígena.	Proposta pedagógica; música; línguas indígenas.	Discutir e aplicar uma proposta de prática musical na língua indígena macuxi juntamente com os professores, alunos e os moradores da comunidade laje.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método pesquisa-ação.
2019	Construção de proposta pedagógica a partir da atividade de juntar Mirixi.	Proposta pedagógica; metodologia indutiva intercultural; calendário cultural.	Buscar alternativas na ação pedagógica da escola indígena coronel Mota por meio da elaboração de uma proposta pedagógica inovadora que colocasse no centro de nossas ponderações os conhecimentos da própria comunidade.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método indutivo intercultural.
2019	As narrativas orais do povo Taurepang da comunidade Tarau parú.	Povo taurepang; narrativas orais; escola indígena.	Registrar as narrativas através da prática oral contadas por moradores da comunidade na sala de aula, com alunos do 9 ano regular na escola estadual indígena Guilhermina Fernandes	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método pesquisa-ação.
2019	Usos do território e padrão de uso da caça na comunidade indígena guariba: uma proposta pedagógica para discutir segurança alimentar.	Educação.; ensino; aprendizagem; biodiversidade; conhecimentos tradicionais; segurança alimentar.	Construir uma proposta de intervenção educativa em saúde e ambiente, a partir da temática "usos do território e padrão de uso da caça na comunidade indígena guariba: uma proposta pedagógica para discutir segurança alimentar".	Abordagem mista, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método pesquisa-ação.
2019	Valorização da panela de barro na cultura da comunidade indígena Maturuga.	Panela de barro; educação; cultura.	Compreender e saber por que a panela de barro (cerâmica) desapareceu de dentro da comunidade.	Abordagem qualitativa, instrumento de pesquisa foi utilizado a entrevista, método etnográfica.

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

De acordo com os títulos expostos, observamos que as pesquisas estão relacionadas à produção de **propostas pedagógicas interculturais**, possuindo como ênfase **a história, a memória, as lutas e os conhecimentos tradicionais**. Além disso, apresentam-se pesquisas sobre a organização sociocultural das comunidades, identificando e debatendo a relação dos alimentos, do território e das políticas sociais dentro das comunidades indígenas.

As palavras-chave abordadas pelos trabalhos estão direcionadas à **Educação Escolar Indígena**, com 20 (vinte) citações, seguida por **Interculturalidade**, com 08 (oito) citações, e **Metodologia Indutiva Intercultural**, com o mesmo número de 08 (oito) citações. Já **Conhecimentos Tradicionais** possui 06 (seis) citações. Entre as pesquisas catalogadas, apenas 01 (um) trabalho não apresenta resumo.

As pesquisas demonstram diferentes objetivos, os quais resultam em elaboração, construção e aplicação de propostas pedagógicas, denominadas “inovadoras, interculturais e diferenciadas”, que enfatizam a necessidade **da inserção da comunidade no ambiente escolar**, propiciando debate, reflexão e interação dos alunos e dos profissionais da educação como os anciões e moradores das comunidades.

Os demais objetivos têm como foco o registro das narrativas, das memórias, dos costumes e das histórias das comunidades. Desse modo, as pesquisas nas ciências sociais ganham notórios destaques ao identificar, registrar, debater, refletir e avaliar questões concernentes à relação da identidade, da valorização da cultura e da disseminação dos conhecimentos tradicionais das comunidades.

Como demonstrado, 30 (88%) pesquisas adotam como abordagem do objeto de estudo a perspectiva qualitativa, em segundo lugar, há as pesquisas mistas com 04 (12%) trabalhos e 0% em pesquisas quantitativas. Os dados evidenciam que 23 (68%) trabalhos utilizaram como instrumentos a Entrevista/Questionário, seguidos pelo Diário de campo/estágio, com 08 (23%) pesquisas, 03 (9%) utilizaram outro instrumento ou não informaram em seus resumos.

Conforme as informações coletadas, observamos que 11 (31%) pesquisas optaram pelo método Pesquisa-Ação, outras 10 (29%) por pesquisas Etnográficas, seguidas por 05 (17%) pesquisas com base na Metodologia Indutiva Intercultural, outras 05 (14%) com Revisão Bibliográfica e 03 (9%) com Estudo de Caso.

Mediante todos os eixos temáticos expostos e destacados, apresentamos a seguir as análises e discussões de cada eixo temático, levado em consideração as



temáticas propostas, que compilamos e classificamos em duas categorias de cada área temática. Para tanto, cada pesquisa foi vinculada a uma única categoria temática, segundo aquilo que, de acordo com o nosso julgamento, apontava seu foco/objeto principal de estudo. Os resultados são apresentados e discutidos no próximo capítulo.



CAPÍTULO 4: ESTADO DO CONHECIMENTO E CENTROS DE INTERESSES DOS TCCS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/INSIKIRAN (2015 A 2019)

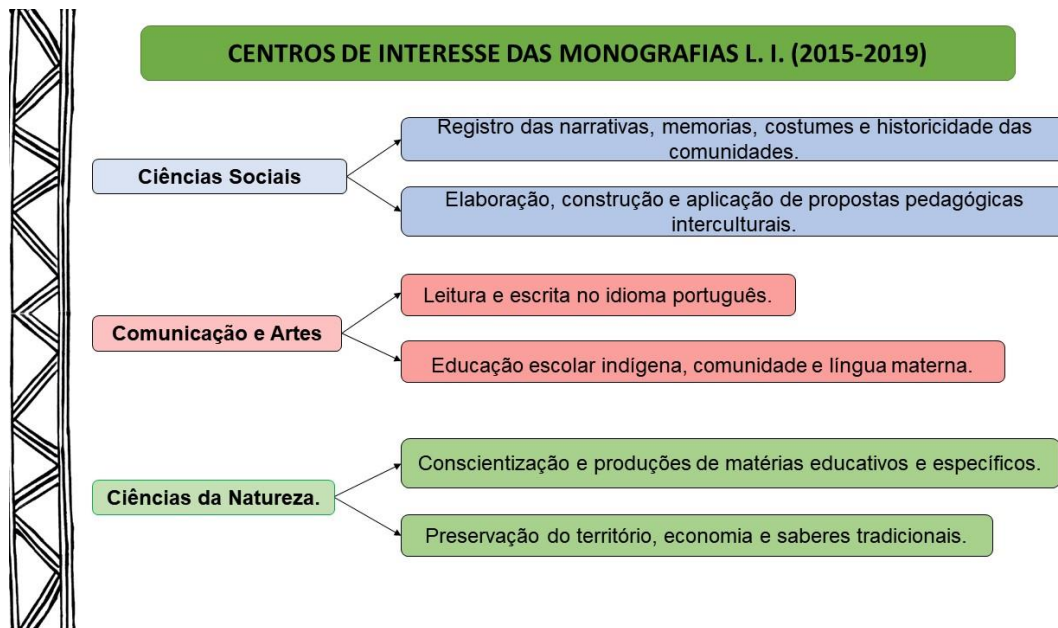
Procuramos neste capítulo trazer as respostas colocadas como problema de pesquisa a respeito de quais temáticas e centros de interesse estão presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos acadêmicos do Insikiran de 2015 a 2019 e o que nos podem indicar em termos curriculares e pedagógicos.

Fazendo um balanço geral desse panorama, podemos apontar que algumas questões trazidas à tona pela produção inventariada nesta pesquisa denotam e circunscrevem a preocupação e anseio dos povos indígenas:

- ✓ No que concerne a inclusão e valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades nos ambientes educacionais;
- ✓ A preservação e a importância das reflexões a respeito da cultura, das vivências e das identidades;
- ✓ A elaboração e a produção de materiais específicos, diferenciados e interculturais;
- ✓ A preocupação com a metodologia e abordagem que propicie um debate contra a dominação colonial, transformando as pesquisas em um meio de luta e resistência;
- ✓ O ensino e aprendizagem nas escolas indígenas. Há uma grande vontade dos professores indígenas em consolidar suas escolas e seus meios pedagógicos de forma a expressar a pluralidade, a diversidade e a interculturalidade que compõem os ambientes educacionais e a própria comunidade.

As temáticas tratadas nas pesquisas dialogam com a realidade, as vivências, a historicidade e as culturas da própria comunidade indígena. Diversos foram os temas abordados, os quais compilamos e categorizamos conforme suas áreas de concentração, em que buscamos definir categorias em relação aos que possuem pertinência em seus trabalhos. Ao todo, foram 06 categorias, 02 de cada eixo temático, conforme figura a seguir:

Figura 5 – Definição de categorias



Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

4.1 Ciências sociais

As áreas das Ciências Sociais, de acordo com o PPP (2008) tem como objetivo discutir as práticas sociais na América Latina, especificamente em território brasileiro, debatendo seus problemas sociais e viabilizando ferramentas analíticas e teóricas que possibilitem reconstruir a realidade a partir de uma visão crítica. Assim, “o diálogo entre as ciências sociais e as ciências da educação torna-se uma importante ferramenta para construção desse Curso” (PPP, 2008, p. 23).

4.1.1 Registro das narrativas, memórias, costumes e historicidade das comunidades

Neste tema, reunimos pesquisas que compõem em seus títulos palavras-chaves ou que possuem como objetivo o registro das narrativas, suas memórias, costumes e historicidade das comunidades. Identificamos e classificamos 18 pesquisas, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Categoria I C.S.

CATEGORIA - REGISTRO DAS NARRATIVAS, MEMÓRIAS, COSTUMES E HISTORICIDADE DAS COMUNIDADES	
Ano	Título
2016	Organização política da comunidade indígena São Mateus
2016	Memórias: experiências como docente, coordenador de organizações indígenas e gerente técnico de projetos demonstrativos dos povos indígenas
2016	Plantas medicinais e a organização sociocultural da comunidade camará
2016	Histórias de Kanaimi
2016	Economia em terras indígenas: uma análise na comunidade água fria no município de Uiramutã, Roraima
2017	O mito da origem do timbó na introdução da filosofia no ensino médio indígena
2017	A pesca com malhador na comunidade vista nova
2017	A educação indígena Macuxi na comunidade indígena Juraci: análises do passado e reflexões no presente
2017	História da comunidade Fuduuwaduinha
2018	Comunidade indígena barro lutas, conquistas e resistências a partir da escola
2018	Valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas na comunidade Willimon: a narrativa como ato de memória e educação escolar indígena
2018	Memórias dos primeiros moradores da comunidade indígena jacaminzinho - terra indígena malacacheta
2018	Violência, luta e empoderamento feminino pela educação na comunidade indígena alta arraia
2018	Relato de experiência da construção do projeto pedagógico na Escola Estadual Indígena Nova Monte Moriá II
2019	Relato das dificuldades de aprendizagem de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental
2019	Segurança alimentar : comidas tradicionais do povo indígena Wapichana na comunidade milho
2019	As narrativas orais do povo Taurepang da comunidade Tarau Paru
2019	Valorização da panela de barro na cultura da comunidade indígena Maturuga

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

Sobre a categoria I C.A., pudemos perceber que os trabalhos tiveram maior desenvolvimento nos anos de 2016 e 2018, com 05 trabalhos em cada ano. As pesquisas demonstram ações nas comunidades que desenvolvem o debate e a reflexão acerca de diferentes assuntos que estão interligados ao **Registro das**

Narrativas, Memórias, Costumes e Historicidade das Comunidades, em que a escola possibilitará a valorização, a disseminação e o registro dessas culturas. Destacamos um trecho do resumo de um dos pesquisadores indígenas:

As histórias de nossos ancestrais ficaram ocultas durante séculos por falta de registros; embora houvesse pinturas e objetos que comprovassem sua existência na atual conjuntura, o registro escrito possibilita a garantia de que nossas histórias sejam deixadas para a atual e futuras gerações (M.O., C.S., 2018).

Entendemos que os registros são atos de resistência e resiliência para a valorização da cultura, da identidade, dos saberes ancestrais, entre outras questões. A escola tem um papel de transmissão e disseminação desses conhecimentos que também se constituem como etnociências. De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 02), “é importante salientar a relação direta que existe entre história e produção de identidades, seja ela étnica, social ou nacional”, em que a história, as memórias e as narrativas estão diretamente ligadas à identidade de um grupo, logo, representando suas visões de mundo, as quais se tornam significativas na constituição de suas identidades.

4.1.2 Elaboração, construção e aplicação de propostas pedagógicas interculturais

As demais pesquisas da área de conhecimento das Ciências Sociais foram categorizadas dentro da temática **Elaboração, Construção e Aplicação de propostas pedagógicas interculturais**. Esses estudos trazem experiências de estratégias didáticas e propostas metodológicas diversas em sala de aula. Foram registradas 17 pesquisas que compõem esta categoria, conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 8 – Categoria II C.S.

CATEGORIA - ELABORAÇÃO, CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS	
Ano	Título
2015	Kanon Autaka: o jornal como ferramenta pedagógica
2016	Etnomatemática: saberes matemáticos na comunidade indígena Ticoça em Roraima
2016	Kewek : um giro na ciência
2016	A atividade “ fazer roça ” como instrumento pedagógico construído a partir da pesquisa do calendário cultural da malacacheta
2016	Jogos indígenas na região raposa: terra indígena Raposa Serra do Sol – RR
2017	Educação escolar indígena: desafios e propostas para o ensino médio através da atividade social fazer beiju para os festejos da comunidade maracanã, Raposa Serra do Sol
2017	Construindo o projeto político-pedagógico da escola estadual indígena tuxaua Antônia Horácio
2017	Fazendo damurida: uma proposta educativa intercultural baseada no calendário socionatural da comunidade Sorocaima II
2017	Informática no currículo escolar indígena: novos desafios na prática docente
2018	O processo de alfabetização e práticas de letramentos com narrativas orais na Escola Estadual Indígena Santa Terezinha
2018	Alimentação e saúde na comunidade pedra preta: uma experiência pedagógica na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller
2018	Produção de material didático: a atividade caçar na malacacheta
2018	Proposta educativa intercultural para o ensino de ciências sociais baseada no calendário socionatural da comunidade boqueirão
2018	Pimiye' pîmî: uma proposta pedagógica a partir do método indutivo intercultural explicitado na atividade social plantar pimenta
2019	Cantando para o bebê dormir : uma proposta pedagógica para o ensino da língua macuxi nos anos iniciais da escola indígena
2019	Construção de proposta pedagógica a partir da atividade de juntar Mirixi
2019	Usos do território e padrão de uso do açaí na comunidade indígena guariba: uma proposta pedagógica para discutir segurança alimentar

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

As pesquisas expostas enfatizam a convivência, o cotidiano, os costumes, as crenças e os saberes tradicionais. Nesse âmbito, um dos autores consideram:

Todas as regiões em que nossas comunidades ficam localizadas possuem diversos personagens narrados nas histórias de Watunna e nos cantos a'chudi e ademi. Seduume, o criador do mundo, e Kuyujaani, seu auxiliar, fizeram essa região para moradia dos seus descendentes, nós, os Ye'kuana. Então desde o tempo antigo até o dia de hoje estamos ocupando várias regiões das quais não

esquecemos suas histórias. Nós do povo Ye'kwana ainda contamos nossas histórias (wātunnã), praticamos nossos cantos tradicionais (aichudi e adeemi), mantemos nossa língua materna e cultivamos nossos alimentos tradicionais. Os inchocomo e no'sankomo (sábios e lideranças) conhecem muitas histórias do tempo antigo, que contam para seus filhos e netos, no entanto, após o avanço da escolarização, alguns jovens estão perdendo o interesse em ouvir essas histórias dos avós (R.R, C.S., 2017).

Desse modo, cabe destacar a necessidade de uma escola que esteja relacionada e interligada às comunidades e aos sujeitos que a compõem. Para que a escola intercultural indígena aconteça, é necessário que o docente proponha atividades/propostas/ações que reflitam a realidade e as vivências das comunidades. A esse respeito, Candau (2009, p. 170) afirma que

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Nesse sentido, há a necessidade de mudanças no sistema educacional, tanto em seu contexto estrutural quanto na capacitação de profissionais da educação que atuam diretamente nos espaços educacionais. Na educação escolar indígena, o papel da escola não deve ser apenas o de transmitir um determinado conhecimento, mas também o de promover ações que favoreçam a produção e a (re)significação de conhecimentos e saberes, deixados de lado por diferentes grupos culturais. Destarte, a promoção de discussões que possam favorecer a busca e a luta por justiça social, por melhores condições de vidas para todos, deve ser o eixo norteador das propostas educativas.

4.2 Ciências da comunicação e arte

As discussões nessa área, segundo o PPP (2008, p. 23), demandam, “obrigatoriamente, estudos sobre a situação linguística das sociedades envolvidas, os quais devem ser articulados com um trabalho de investigação das práticas de suas

produções culturais”, buscando contribuir para a diversidade das línguas e das linguagens no estado do Roraima, no âmbito da preservação e da valorização.

4.2.1 Leitura e Escrita no Idioma Português

Nesta categoria, identificamos 10 trabalhos que possuem como foco o processo de ensino e aprendizagem em relação ao letramento e ao processo de escrita no idioma português. Além disso, buscam compreender os desafios e possibilidades no ensino do português para alunos indígenas, conforme o Quadro 9:

Quadro 9 – Categoria I C.A.

CATEGORIA: LEITURA E ESCRITA (PORTUGUÊS)	
Ano	Título
2016	A alfabetização e seus desafios na Escola Estadual Indígena Arnaldo Ambrósio
2017	Leitura, escrita e produções de gêneros textuais na escola estadual indígena Inácio Mandulão
2017	O trabalho de literatura e escrita como diferentes gêneros textuais: uma proposta de intervenção no processo de ensino e aprendizagem com alunos do 4º ano da escola indígena José Viriato
2017	A problemática do ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas
2017	Praticando a leitura com alunos do 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel
2017	Práticas de leituras e escrita na Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller
2017	A importância da leitura para o aprimoramento da escrita entre estudantes indígenas
2018	Alfabetização e letramento na educação especial da Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio
2018	Ipukupe makuusi maimu ku'to'pî: a construção de uma política linguística na comunidade de pedra preta a partir da sala de aula
2019	Estimulando a leitura e a escrita na Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

De acordo com os resultados catalogados pelos resumos dessas pesquisas, identificamos os êxitos na produção de materiais pedagógicos específicos e no desenvolvimento e aplicação de novas propostas pedagógicas em relação a **Leitura e Escrita** para a língua portuguesa. A esse respeito, N.B. aponta que, em sua pesquisa, percebeu que,

os estudantes e professores enfrentam muitas dificuldades, tais como: a falta de livros que chamem a atenção dos alunos e que tenham relação com a sua vida, a necessidade de construir um local apropriado para desenvolver atividade de leitura e escrita, a falta de coordenação pedagógica, os professores nem sempre conseguem atuar em sua área de formação, pois uns se formam para trabalhar no segundo ciclo do ensino fundamental e passam a atuar no segundo ou no ensino médio, outros se formam na área de Comunicação e Artes e assumem disciplinas na área de Ciências Sociais, por exemplo (C.A., 2017).

Nessa perspectiva, enfatizamos que este é apenas um dos problemas apresentados pelas pesquisas em relação ao ensino e aprendizagem. Percebemos

que a apropriação da língua portuguesa aos povos indígenas se constitui como meio importante para o acesso aos conhecimentos universais e ferramenta que lhes garante meio de reivindicações de seus direitos, visto que a língua se constitui como uma ferramenta de representação social.

Tanto a LDB (BRASIL, 1996) quanto o RCNEI (BRASIL, 1998) advogam para um ensino significativo da língua portuguesa, em contexto indígena ou não, bem como asseguram o direito de decidir e planejar como deve ser o processo de ensino e aprendizagem nas comunidades.

Conforme a LDB/96, em seu Artigo 32, inciso 3º (BRASIL, 1996, p. 11), “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Já o RCN/98 para a educação escolar indígena traz:

É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento de sua história (BRASIL, 1998, p. 113).

Embora essa apropriação da língua não indígena lhe traga alguns benefícios, a forma como ela passa a fazer parte da vida das comunidades indígenas é motivo de investigação nas monografias e constantes debates nos ambientes educativos. Alguns trabalhos apontam que a maneira de inserção do idioma português de modo a dominar a formação das crianças e jovens indígenas contribui para o processo de deslocamento da língua materna.

É importante destacar que a língua materna indígena não é apenas um sistema de códigos no qual se comunicam, mas um conjunto de etnoconhecimentos culturais e históricos. Ao ser estigmatizado ou abandonado, esse conhecimento corre o risco de desaparecer com o passar do tempo.

4.2.2 Educação Escolar Indígena, comunidade e língua materna

A segunda categoria do eixo temático ciências da arte identificou 17 estudos em relação à educação escolar indígena, à comunidade e à língua materna. Destacam

as narrativas, os relatos de experiências, a interação da comunidade e os espaços educativos, conforme demonstrado nos títulos dos trabalhos a seguir:

Quadro 10 – Categoria II C.A.

CATEGORIA: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, COMUNIDADE E LÍNGUA MATERNA	
Ano	Título
2015	Tyzytapkary: prática do artesanato e ensino da língua wapixana na Escola Estadual Indígena Hermenegildo Sampaio
2016	Leitura e escrita na língua indígena Wapichana : estudo realizado na Escola Estadual Indígena Vovô Emiliano Wapichana - comunidade Muriru
2017	Escola Estadual José Alamano, Maturuca: gestão escolar 2015 a 2016
2017	Experiências metodológicas do ensino da língua Makuxi no coqueirinho
2017	As narrativas do Manoá como instrumento de valorização cultural
2017	Filosofia da educação do povo Taurepang com pinturas corporais na comunidade boca da mata
2017	Manifestações verbos-artísticas Wai Wai
2017	Entre letras e outras coisas: desafios e propostas para o ensino de leitura e escrita na escola indígena
2017	Moreyamî 'tikosa ponkon esenupaato' pe kareta yekare (produção de materiais didáticos para as séries iniciais na Ticoça)
2018	Relato de experiência sobre os Cantos e músicas indígenas na comunidade indígena pedra preta: cantando a sua realidade
2018	Leituras, escrita e história oral nas comunidades indígenas Uiramutã e serra do Truarú – Roraima
2018	Histórias de vida de lideranças indígenas da comunidade Maturuca
2018	Manifestação artístico-cultural: o artesanato Wai Wai na escola
2018	Namachiwe'u sannau kywaa narrativas da comunidade Jacamim-Bonfim (RR)
2019	Biodiversidade e artesanato no cotidiano da vida Wapichana e como proposta pedagógica de valorização das aulas de artes indígenas
2019	Ensinando a língua Macuxi : jogos pedagógicos na Escola Estadual Indígena Arthur Cavalcante
2019	Valores socioculturais e linguísticos do povo Tauurepan : a comunidade indígena de araçá em Amajari

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

Como observado, as pesquisas buscam enfatizar a necessidade de valorização e transmissão do aprendizado de geração para geração através da educação escolar indígena, da apropriação da língua materna e da participação da comunidade. A pesquisa desenvolvida pela egressa D.D. (C.A., 2017) organizou e registrou “**19 histórias e narrativas catalogadas** narram as formas como os nossos antepassados repassavam os valores morais, o respeito pela natureza e outros ensinamentos culturalmente relevantes que eram repassados através da linguagem

oral". A autora ainda ressalta a necessidade de se valorizar o fortalecimento dos conhecimentos ancestrais, já que fazem parte da vivência em comunidade e na sociedade indígena.

Segundo o RCNEI (BRASIL,1998, p. 126), a melhor forma da inserção da língua portuguesa para alunos indígenas seria ocorrer depois de já terem sido alfabetizados em duas línguas maternas. Esse fato é apresentado por Swain (1986) como o princípio das coisas primeiras, assim, a criança deve aprender primeiro sua língua materna, pois a língua faz parte de sua identidade, de sua comunidade e de sua cultura.

A aceitação da língua materna em casa e na escola é claramente, então, um dos primeiros passos para criar um ambiente onde o aprendizado possa ocorrer e um ambiente que favoreça sentimentos de autoestima e autoconfiança. Mas, a aceitação da língua materna é apenas o começo. Encorajamento ativo (incentivo) para utilizar a língua materna na escola é igualmente importante. Isso pode ser feito de variadas formas. Um modo, naturalmente, é usar a língua como um meio de instrução, que não apenas melhore a compreensão dos alunos, com a conseqüente melhora do desempenho escolar, mas também forneça evidência concreta de que a língua materna é útil e um instrumento valorizado [...] o que quer que possa ser feito para envolver a família e a comunidade no programa escolar ajudará a convencer os alunos de que a escola é sincera no seu respeito para com sua língua e sua cultura (SWAIN, 1986, p. 3).

A língua é a essência de um povo. No que tange à língua materna indígena, mostra-se indispensável mantê-la viva para que não ocorra a desintegração cultural e histórica das comunidades indígenas. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem na escolar indígena, é pertinente que haja o ensino diferenciado e bilíngue para que se torne significativo.

4.3 Ciências da natureza

Segundo o PPP (2008), o eixo ciências da natureza é visto como uma área transdisciplinar que envolve

o estudo do espaço geográfico e de suas paisagens e alterações temporais (Geografia), o estudo dos seres vivos e de sua inter-relação com esse espaço (Biologia), da composição e das transformações químicas na biosfera, na atmosfera e na litosfera (Química), das dinâmicas e dos processos resultantes da interação do espaço físico e biológico (Física) e, ainda, a explicação numérica e a representação



gráfica de todo esse conhecimento da Natureza (Matemática) (UFRR - INSIKIRAN, p. 26).

4.3.1 Conscientização e produções de materiais educativos e específicos

No eixo ciências da natureza, em sua categoria I, foram identificadas 16 pesquisas que abordam a produção de materiais educativos específicos, com a maior ênfase das produções no ano de 2017, com 09 trabalhos.

Quadro 11 – Categoria I C.N.

CATEGORIA – CONSCIENTIZAÇÃO E PRODUÇÕES DE MATERIAIS EDUCATIVOS E ESPECÍFICOS	
Ano	Título
2015	Padrão de uso de caça e pesca na comunidade Xumina: preservação de biodiversidade e educação ambiental como proposta de intervenção educativa
2016	Elaboração de material didático: uma proposta pedagógica para favorecer o ensino aprendizagem das ciências da natureza na educação de jovens e adultos da Esc. Est. Indígena Riachuelo
2017	A construção de propostas educativas para a escola indígena makuxi a partir do método indutivo intercultural: fazendo chá de Mirixi
2017	Vamos coletar lixo: análise de uma atividade pedagógica na comunidade Cantagalo, terra indígena raposa serra do sol
2017	Calendário cultural: a construção de uma proposta educativa na escola indígena agrícola Acheco, comunidade ouro
2017	Modelagem matemática aplicada ao ensino na Escola Municipal Indígena Domingos Dias
2017	Educação intercultural: uma proposta pedagógica a partir do calendário sacionatural explicitada na atividade social fazer beijú
2017	Aplicações da estatística no ensino da língua makuxi
2017	Atividades cotidianas e ensino de matemática na comunidade indígena Tabalascada
2017	Proposta educativa intercultural para o ensino de ciências da natureza baseada no calendário sacionatural da comunidade mangueira
2017	Fauna e flora: estratégias para uma proposta pedagógica crítica na Escola Municipal Indígena Lauriano João da Silva na comunidade Manoá
2019	O ensino das quatro operações matemáticas utilizando o jogo ASMD na Escola Estadual Indígena Padre Antônio Curti
2019	O calendário cultural e a teoria da atividade na escola indígena: o uso da Lippia Microphylla Cham para os cuidados de doenças respiratórias na comunidade guariba, terra indígena raposo serra do sol, RR
2019	Da comunidade para a escola: alimentação e saúde no currículo das ciências da natureza
2019	Jogos matemáticos como facilitador no ensino da matemática dos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, na esc. Est. Indígena Siminiyo, comunidade indígena canta galo, RR

2019	A malária na educação escolar indígena de Roraima: uma ação educativa e participativa
-------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

Conforme os resultados apresentados pelas pesquisas, observamos que suas conclusões apontam a importância da **produção de materiais educativos e específicos** para as comunidades indígenas. Como destaca o resumo,

a Proposta Pedagógica contou com a colaboração de todas as pessoas da comunidade que participaram ativamente dos trabalhos realizados. Além disso, a comunidade decidiu que os trabalhos não irão parar com essa ação. Vamos dar continuidade a proposta pedagógica como ação contínua da escola e comunidade com o objetivo de melhorar o ambiente da comunidade e a saúde da população (J.D., 2016, C.N.).

Nesse âmbito, o PPP (2008, p. 24) estabelece que

a produção de material em línguas indígenas durante o processo de formação. Mesmo a língua indígena não contando com uma gramática estabelecida, os professores indígenas podem produzir, com a colaboração de linguistas, materiais, em caráter experimental, a serem discutidos e testados em parceria com a comunidade, estabelecendo assim o processo de discussão linguística e aprendizado da língua (PPC, 2008, p. 24).

A produção de materiais, propostas e práticas pedagógicas específicas possibilita a resistência, um olhar decolonial e a autonomia dos povos indígenas, defendendo seus patrimônios históricos, culturais e linguísticos. Para Grupioni (2006, p. 50), “esses materiais constituem o produto mais visível da prática de uma educação intercultural e bilíngue”. O autor afirma que a produção ainda é escassa e o acesso a esses materiais é precário, além de ser considerada “uma tarefa complexa e difícil de executar” (SILVA, 2007, p. 97).

As pesquisas se baseiam em uma metodologia indutiva intercultural para a elaboração e proposição de ações pedagógicas nas escolas das comunidades. A esse respeito, Lisboa (2019, p. 59) destaca que o método iniciou na Amazônia peruana e se consolidou no México, o qual não propõe apenas propostas metodológicas, mas também propostas epistemológicas, teóricas, pedagógicas e políticas, constituindo-se “uma alternativa que vê nas práticas sociais indígenas (calendário socionatural) os recursos necessários para que seja efetivada uma educação indígena diferenciada e intercultural”. Ainda conforme os TCCs, o calendário socionatural é um instrumento

que organiza todas as atividades realizadas em uma determinada comunidade indígena, levando em consideração as ações humanas e naturais, durante um ano.

Esse calendário norteará os planejamentos das aulas, permitindo aos docentes desenvolver um currículo intercultural, compreendendo os períodos das variáveis da natureza (cheia/seca) e as ações culturais (rituais/eventos comemorativos). Ainda, possibilitará a elaboração de materiais específicos a cada comunidade.

Segundo Troquez (2012), a elaboração de materiais didáticos específicos deve contemplar, entre outros aspectos, a sistematização de saberes próprios, considerada uma das condições da escola indígena, com efetivo reconhecimento e compreensão das diferentes identidades que compõem as salas de aulas.

4.3.2 Preservação do território, economia e saberes tradicionais

A segunda categoria do eixo temático ciências da natureza apresenta 19 trabalhos, que possuem ênfase na preservação do território, na economia e nos saberes tradicionais, possuindo o seu maior quantitativo de produções no ano de 2017, com 09 pesquisas.

Quadro 12 – Categoria II C.N.

CATEGORIA – PRESERVAÇÃO DO TERRITÓRIO, ECONOMIA E SABERES TRADICIONAIS	
Ano	Título
2016	Problemas de saneamento da comunidade Araçá da Serra: uma proposta de educação ambiental para a Escola Estadual Indígena Índio Gustavo Alfredo
2016	A utilização das plantas medicinais no ensino aprendizagem na comunidade Barata-RR
2017	Plantas medicinais indígenas como tema gerador para o ensino de ciências: estudo de caso como os alunos do quinto ano da Escola Estadual Indígena Almirante Barroso
2017	Energia solar na comunidade indígena Fuduwaaduinha uma proposta interdisciplinar
2017	A preservação do rio Wiruaquim na comunidade indígena santa maria
2017	Shii wakuunado kato adhaawa: uma reflexão sobre o uso de energia solar na comunidade Kudaatainha
2017	Saúde e práticas de cura nas comunidades Wapichanas
2017	A valorização do uso da palmeira buriti na comunidade indígena Maturuca: ações educativas
2017	Construção de horta escolar na perspectiva como território educativo na comunidade Willimon

2017	A roça e o ensino das ciências na natureza na Escola Estadual Indígena Professor Genival Thomé macuxi em RR
2017	O uso das plantas medicinais na comunidade água fria: uma proposta curricular intercultural
2018	Receitas de medicinas tradicionais na comunidade indígena campo alegre
2019	Gestão territorial, agricultura de coivara e formação de capoeiras nas matas ciliares da comunidade Raposa: perspectivas curriculares na área de ciências da natureza
2019	Educação e saúde: usos das frutas nativas como alimentos e cura medicinais na comunidade indígenas Darôra
2019	A caça, uma atividade dos Wapichana e Macuxi da comunidade indígena milho, terra indígena São Marcos
2019	Cura com animais na medicina indígena: um estudo exploratório sobre o uso e práticas nos itinerários terapêuticos na comunidade Pium – RR
2019	De casa à escola: análise das causas do insucesso escolar na comunidade indígena Água Fria
2019	O turismo de base comunitária na comunidade Caju, terra indígena Raposa Serra do Sol: uma reflexão a partir da educação escolar indígena
2019	Solo no ensino das ciências da natureza na comunidade Pedra Preta em Roraima

Fonte: Elaborado pelo autor 2022.

Neste tópico, identificamos que a frequência pelos resumos está direcionada à **Preservação dos conhecimentos tradicionais**. Os autores ressaltam a importância de se registrar e compartilhar tais conhecimentos aos mais jovens da comunidade, como destaca um dos autores em seu resumo:

Ao considerar os conhecimentos dos mais velhos da comunidade e os conhecimentos prévios dos alunos e suas situações vivenciadas com as plantas medicinais indígenas, busca-se, com esse trabalho, compartilhar com a escola e a comunidade o compromisso de gerar informações e orientar sobre o uso das plantas medicinais indígenas e o ensino de ciências, sua importância na saúde, mantendo a tradição e a valorização desta prática, tendo em vista a estratégia metodológica plausível para o ensino e aprendizagem de maneira significativa (A.B., 2017, C.N.).

Há uma diversidade de etnossaberes, etnoconhecimentos e etnopráticas nas relações entre os seres humanos e a natureza. Kopenawa e Albert (2015) consideram que os povos indígenas não necessitam de papel para deixar registrados os seus conhecimentos como os não indígenas, mas que seus saberes são transmitidos de gerações para gerações.

Contrariando o projeto de modernização desejado, Hall (2003, p. 72) compreende que “as culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas: mas

elas inevitavelmente se tornaram recrutas da modernidade”. De acordo com Santos (2010), ao invés do processo de homogeneização, como advoga a globalização, essas culturas se tornaram híbridas, no contexto de mistas e diaspóricas culturalmente, configurando-se em uma diversidade de conhecimentos em relações sustentáveis.

No que tange às questões ambientais, essa dominação cultural disseminada pela globalização acarretou o surgimento de costumes alheios às suas comunidades, que ao longo do tempo trouxe problemas socioambientais, como doenças, lixo, desaparecimento de corpos d’água, nascentes. Essas questões econômicas e territoriais são ligadas às comunidades, mesmo possuindo fortes relações com o ambiente em que vivem.

Tais práticas tradicionais pertencem aos diversos povos indígenas, como suas culturas, suas formas de viver e conviver nos ambientes e seus processos econômicos, que mantêm relações específicas com o território e o meio ambiente em que desenvolvem sua sustentabilidade. Estas são asseguradas pelo Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, especificamente consideram em seu Artigo 3, inciso 1,

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Os povos tradicionais utilizam seus territórios e recursos naturais de maneira própria, uma maneira de viver e fazer diferente das sociedades ocidentais, desenvolvendo conhecimentos gerados e transmitidos pela tradição, dentre essas estão as comunidades indígenas. Com base nesse entendimento, Souza *et al.* (2005, p. 88) explicitam:

Para [as] populações indígenas, as atividades produtivas são basicamente para subsistência. Assim, apresentam forte dependência em relação à natureza e aos recursos naturais renováveis, os quais são os mantenedores de seu modo particular de vida. Culturalmente, a natureza representa para os indígenas muito mais do que um meio de subsistência. Representa o suporte da vida social e está

diretamente ligada aos sistemas de crenças e conhecimentos, além de uma relação histórica.

Cada comunidade possui sua forma particular de pensar e compreender a natureza e as diferentes relações que a compõem, pois isso varia de cultura para cultura. No entanto, em sua complexidade, a reciprocidade é algo primordial para as comunidades, rompendo com a visão capitalista. Essa relação é apresentada por Santos (2016 p. 89) como “relação de corpo e alma, corpo e espírito”, uma relação social, possuindo assim o entendimento de que a vida depende da natureza e seus conhecimentos.

Para compreender essa ligação com o território, Tristão (2004) aponta que é necessário compreender que o meio ambiente e a cultura estão intrinsecamente ligados, de modo que a cultura é natureza assim como a natureza é cultura. Os trabalhos que compõem esse eixo retificam as diferentes ideias do senso comum do “índio preguiçoso”, do “índio acomodado”. Destacam a necessidade da transmissão às futuras gerações, da preservação de suas etnociências, sua forma de compreender e se relacionar com a natureza.

A preservação dos etnoconhecimentos pelos povos tradicionais é de suma importância na conservação da própria memória histórica desses povos e se estabelece como pressuposto para inferir acerca do sentido de etnoconhecimentos e implicações nas comunidades tradicionais.

4.4 Panorama dos Trabalhos de Conclusão de Curso

Para compreendermos os saberes tradicionais desenvolvidos nas pesquisas científicas, partimos do princípio de que cada ser humano é inteligente e capaz de compreender o mundo ao seu redor, possibilitando respostas aos desafios de cada momento histórico. Isso posto, as comunidades indígenas estão dentro desse panorama, desenvolvendo saberes que sustentam e sustentaram as comunidades, transmitindo conhecimentos e práticas de vida, suas filosofias, costumes, crenças e culturas de gerações para gerações.

Sintomaticamente, ao analisarmos os centros de interesses, percebemos uma preocupação de todos os sujeitos com os saberes tradicionais de seus povos, de que vem diminuindo o interesse dos mais novos ao longo do tempo. Os pesquisadores

perceberam, por meio da ciência que empreenderam, formas de recuperar conceitos, conhecimentos, costumes, tradições, línguas, entre outros, para as suas comunidades. Os seguintes trechos exemplificam essa afirmação:

Ao considerar os conhecimentos dos mais velhos da comunidade e os conhecimentos prévios dos alunos e suas situações vivenciadas com as plantas medicinais indígenas, busca-se, com esse trabalho, compartilhar com a escola e a comunidade o compromisso de gerar informações e orientar sobre o uso das plantas medicinais indígenas e o ensino de ciências, sua importância na saúde, mantendo a tradição e a valorização desta prática, tendo em vista a estratégia metodológica plausível para o ensino e aprendizagem de maneira significativa (A.S., C.N., 2017).

As histórias de nossos ancestrais ficaram ocultas durante séculos por falta de registros; embora houvesse pinturas e objetos que comprovassem sua existência na atual conjuntura, o registro escrito possibilita a garantia de que nossas histórias sejam deixadas para a atual e futuras gerações (M.F., C.S., 2018).

Nesse contexto, os valores tradicionais indígenas eram desvalorizados, seus costumes e culturas modificados. Os povos indígenas perceberam que estavam perdendo sua terra e todos os direitos na sociedade. Assim, as lideranças indígenas unidas decidiram lutar para recuperar o que haviam perdido. Com o esforço próprio, tiveram momentos de grande força e de conquistas, união das comunidades, preservando a dignidade, respeito, crenças, valores, culturas e territórios em que vivem (M.R., C.A., 2018).

Os saberes tradicionais representam uma parte importante da cultura de cada povo, e eis que há, então, o anseio de cada pesquisador em desenvolver aquilo que contribua significativamente para a sua comunidade, não de modo singular, mas sim para toda a comunidade que esteja envolvida.

Os dados categorizados nos mostram que a ciência representa uma ferramenta importante, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na (re)significação de informações disseminadas pelo senso comum, e no crescimento profissional e pessoal de cada pesquisador envolvido.

Ainda analisando as categorias de centros de interesses, podemos perceber que a maioria dos trabalhos segue a linha da etnociência, compreendendo a realidade em que ele esteja inserido. Diante de tais especificidades, é importante evidenciar que a formação desses professores indígenas estava pautada em uma proposta transdisciplinar e intercultural entre os diversos saberes, voltada para a realidade de cada comunidade.

A ciência é um componente importante da cultura, pois há uma relação interligada entre elas, seja na forma de pensar, seja na de representar, enfatizando assim o saber científico mediado tanto pela racionalidade quanto pelos sentidos simbólicos. A cultura de cada comunidade possui relação com conhecimentos sobre “a natureza, o homem, a sociedade e o mundo” e concentrar-se nas de problemáticas fundamentais que dão sentido à vida.

Os saberes tradicionais são uma ciência inter-relacionada com a cultura, não se tratando, porém, de incorporar uma nova racionalidade em outra, nem de distorcer ou ferir as lógicas tecnológicas e científicas, mas de convocar diferentes formas de racionalidade científica, social, cultural, entre outras, de modo que possamos questioná-las, dialogar ou interpretar. Trata-se de promover um diálogo intercultural entre os diferentes saberes culturais científicos e a ecologia de saberes. É a partir desse diálogo que surge uma nova relação entre a ciência e sociedade, entre o saber e o fazer científico, entre o senso comum e a sociedade cultural.

A cultura e a educação são processos complementares, embora, muitas vezes, sejam deixadas de lado pelos currículos educacionais. Os usos culturais da caça, pesca, plantas medicinais, construção de casas tradicionais, tempos de plantar e colher são considerados uma função pedagógica, configurando-se em ensino híbrido entre os dois conhecimentos, “Cultura e Ciência”, desenvolvidos simultaneamente, conforme demonstrado em alguns TCCs analisados.

A pesquisa valoriza os conhecimentos indígenas e a prática pedagógica do professor na sua atuação em uma educação intercultural que vivencia as ações cotidianas da realidade do educando e propiciar a interculturalidade no ensino (F.S., C.S., 2017).

A pesquisa de campo permitiu que alunos e professores abrissem um primeiro diálogo com os caçadores mais experientes com o intuito de entender que toda a comunidade é responsável pela preservação e conservação da biodiversidade local (animal, vegetal, de ecossistemas) e que para isso precisamos conhecer as nossas atividades cotidianas (A.A., C.N., 2019).

E através destas aulas teóricas e práticas obtivemos resultados positivos, pois as aulas ficaram mais dinâmicas, menos cansativa e mais interessante, contribuindo assim para a estruturação dos conceitos necessários à compreensão e interpretação do que estava sendo estudado. E acreditamos que é de suma importância está didática-pedagógica, que leva em consideração e impulsiona metodologias ativas e socioconstrutivas na educação regional e nacional, com aproximação do saber escolar do universo cultural em que os mesmos se propõe e estão inseridos (R.C., C.N., 2016).

A utilização dos saberes tradicionais nas escolas indígenas pode auxiliar na revitalização da cultura e potencializar os processos de ensino e aprendizagem, com a contribuição dos líderes e da comunidade, valorizando e fortalecendo a cultura de cada povo. Além das disciplinas regulares, os saberes tradicionais podem ser trabalhados nas aulas de maneira transdisciplinar e intercultural, juntamente com os conhecimentos não indígenas.

Fazendo um balanço geral desse panorama, podemos considerar que algumas questões trazidas à tona pela produção inventariada desta pesquisa denotam e circunscrevem a preocupação e o anseio dos povos indígenas na inclusão e valorização dos conhecimentos tradicionais das comunidades nos ambientes educacionais. Além disso, destacam a elaboração e produção de materiais específicos, diferenciados e interculturais.

No contexto referente à questão da leitura, escrita e língua materna, percebemos que 17 estudos possuem uma preocupação em não permitir que o ensino formal se torne um instrumento de colonização, deixando de lado as culturas e tradições de suas comunidades, fortalecendo a importância de promover um processo de alfabetização específico e diferenciado nas comunidades.

Saber falar, escrever e interpretar a língua portuguesa é fundamental para os povos indígenas para que possam se comunicar com diferentes pessoas, interpretar e intensificar as leis, primordialmente as relacionadas aos povos indígenas. No entanto, é de extrema importância transmitir esses saberes às comunidades indígenas através da língua materna, podendo gerar um abismo entre as gerações a falta de diálogo linguístico materna, pondo em risco as próprias culturas.

As pesquisas enfatizam a falta de valorização dos saberes e culturas tradicionais, o processo de alfabetização, leitura e escrita, por alunos indígenas. Consideram que a manutenção da língua materna é parte central de uma cultura, mesmo que as culturas não sejam estáticas, todavia, as culturas devem preservar suas memórias, significados, histórias e conhecimentos tradicionais, transmitidos de geração para geração.

Ainda, é fundamental evidenciar as pesquisas relacionadas aos conhecimentos tradicionais, envolvendo os conhecimentos históricos, musicais, místicos, crenças, além da medicina indígena através das plantas, as quais são utilizadas para curar diversas doenças, sendo usadas em rituais. Neste contexto, esse conjunto de

trabalhos demonstra a preocupação dos povos indígenas em registrar seus saberes tradicionais e de se distanciar da indústria farmacêutica ocidental, da qual os sujeitos não indígenas ficam à mercê.

Nessa mesma linha, os estudos voltados para o manuseio da terra, dos recursos hídricos, da fauna e flora e para a segurança alimentar são considerados a base para a sustentação e manutenção das comunidades indígenas, em que a falta desses recursos naturais pode aumentar os índices de diferentes doenças nas comunidades.

A gestão do território se torna a chave para o empoderamento das populações indígenas, que conduz a uma maior emancipação da gestão comunitária, desse modo, a partir da compreensão do território, delineiam-se as reivindicações pelo direito à demarcação de suas terras. Portanto, entender o papel do território para as comunidades indígenas é perceber as possibilidades de um ideário socioeconômico, ambiental e social, respeitando os saberes ancestrais e projetando um futuro sustentável.

Em um olhar analítico, a proposta curricular do curso, que tem como orientação a dialogia social, a metodologia intercultural, a transdisciplinaridade e a pesquisa como ferramenta de formação, completa mais de 20 anos de formação de professores indígenas, possibilitando-nos traçar um paralelo entre o que o curso propõe, enquanto política de formação, e a real necessidade dos estudantes e comunidades indígenas.

Em suma, podemos perceber que esses tipos de pesquisas corroboram o fortalecimento das culturas indígenas, registrando os saberes tradicionais, a valorização das memórias e a organização social e política. Destarte, a proposta curricular do Instituto Insikiran, que compreendem como objetivo específico, torna-se um “espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos, assim como uma instância de diálogo intercultural e transdisciplinar entre as escolas e comunidades indígenas, a Universidade Federal e a sociedade” (PPP, 2008, p. 15). Atua significativamente nos anseios das comunidades, permitindo aos discentes a formação comunitária, contribuindo para que estes possam ser agentes ativos nas defesas de seus direitos.

A análise dessas pesquisas evidencia que a proposta curricular do instituto Insikiran trouxe ganhos sociais e culturais, tanto para a universidade quanto para os povos indígenas. Trata-se de um currículo alicerçado nas demandas e necessidades da comunidade, atendendo uma proposta intercultural que contribui para o



fortalecimento e promoção dos direitos humanos dos povos indígenas. Contudo, ficou clara a lacuna na formação dos licenciados em uma proposta generalista, podendo afetar as escolas nos conhecimentos específicos.

Conforme Crepaldi (2012), o modo de lidar com a sociedade e a natureza dos povos indígenas pode contribuir com o não indígena, na medida em que ocorrem as interações entre as diferentes experiências e saberes, proporcionando a valorização da cultura e o respeito a diversidade, fortificando, assim, o que advoga Maturana (1997), de que a educação se constrói constantemente no processo de estabelecer maneiras recíprocas, na convivência com o outro.

Portanto, compreendemos a necessidade de uma educação específica e diferenciada aos povos indígenas. Podemos observar que o grande desafio do curso é proteger os conhecimentos tradicionais das comunidades, não para se manterem restritos a um determinado grupo, mas para que possibilitem o diálogo com o conhecimento científico, ultrapassando a relação assimétrica, visto que ambas são formas materiais do etno-conhecimento, matéria esta que deve ser considerada como complementar de uma à outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo a que nos propomos na realização desta pesquisa foi realizar um mapeamento dos TCCs dos egressos do curso de licenciatura intercultural nos diferentes eixos temáticos propostos pela graduação, de modo a identificar os principais centros de interesses presentes nos anos de 2015 a 2019 e o que nos podem indicar em termos curriculares e pedagógicos.

Para tanto, realizamos, inicialmente, um breve levantamento histórico das políticas públicas, a fim de conhecermos todo o processo da educação escolar indígena. Além disso, buscamos compreender a educação superior indígena e o lócus de pesquisa em seu papel pedagógico e social, dando suporte, dessa forma, para compreender as análises.

Ao analisarmos este estudo de natureza antropológica, houve a necessidade de não agir de forma etnocêntrica, colocando nossas convicções e saberes mediados por nossa cultura acima da tradição dos outros. Por essa razão, analisamos e refletimos imparcialmente as percepções dos povos indígenas sobre conceitos científicos, sem julgamentos de valores fundados na perspectiva da ciência moderna.

Durante essas análises, identificamos que as temáticas tratadas nas pesquisas dialogam com a realidade, vivências, historicidade e etnoconhecimentos das diferentes comunidades no estado de Roraima. Foram arroladas, ao todo, 97 (noventa e sete) pesquisas, compostas por 27 (vinte e sete) na área das Ciências da Artes, 35 (trinta e cinco) nas Ciências Sociais e 35 (trinta e cinco) nas Ciências Naturais. No entanto, somente 95 (noventa e cinco) foram analisadas, já que 02 (duas) não possuíam resumos. Segundo o registro acadêmico da UFRR, entre 2015 e 2019, foram formados 174 (cento e setenta e quatro) egressos. Essa configuração nos fornece um indicador de 57% das pesquisas analisadas neste estudo.

A partir da pesquisa realizada, podemos afirmar que nosso objetivo foi alcançado, pois concluímos que, no período de 2015 a 2019, as pesquisas desenvolvidas na Licenciatura intercultural indígena do Instituto Insikiran se configuram em um universo de conhecimentos/saberes tradicionais, estabelecidos como etnociência/ epistemologia do sul. Desse modo, advogam debates e reflexões descolonizais e decoloniais. Identificamos assim dois centros de interesses por eixo temático. *Ciências sociais*: Registro das narrativas, memórias, costumes e historicidade das comunidades; Elaboração, construção e aplicação de propostas



pedagógicas interculturais. *Ciências da arte*: Leitura e escrita no idioma português; Educação escolar indígena, comunidade e língua materna. *Ciências da natureza*: Conscientização e produções de materiais educativos e específicos; Preservação do território, economia e saberes tradicionais.

Essas categorias foram constituídas na relação entre os saberes científicos e os saberes tradicionais, ricos em técnicas dos etnossaberes e etnopráticas. Proporcionam compreender como um grupo indígena se relaciona com a natureza e como os saberes sobre os recursos naturais manuseados foram produzidos e disseminados de geração para geração.

Devemos destacar que a ciência se encontra em constante processo de desenvolvimento, explicando de modo formal o senso comum. Ela observa, analisa, aperfeiçoa e sofisticada o senso comum, no entanto, sem o senso comum a ciência não existiria, sendo assim, podemos afirmar que somente é possível ensinar e aprender partindo de um senso comum.

Existe uma diversidade de conhecimentos e várias formas de ciência. O que é a ciência senão uma maneira de organizar o conhecimento? Partindo desse pressuposto, compreendemos que os povos indígenas possuem seus conhecimentos e saberes que não necessitam da validação da visão ocidental, da ciência moderna, tampouco de outras sociedades. Sua validação e reconhecimento estão interligados em cada comunidade que nela se alicerça. Nessa perspectiva, não estamos inventariando os conhecimentos indígenas para a academia, a fim de serem validados, mas para fortalecê-los, valorizá-los e reconhecê-los como ciência e como igual a todas as formas de conhecimento.

Portanto, é possível se pensar, na conjuntura atual, que os modos de explicar e compreender a vida, a natureza e seus movimentos podem assumir diferentes lógicas de compreensão e, mesmo assim, serem considerados como verdade em um dado contexto histórico-cultural. Isso posto, podemos compreender que os modos de entender e explicar os fenômenos e a natureza, pelos povos indígenas, configuram-se com força de verdade, ao considerarmos as lógicas culturais tradicionais dos povos, uma vez que cada grupo indígena tem sua forma de interpretar o mundo ao seu redor, bem como as relações que se estabelecem entre os diversos eventos naturais.

Acreditamos que a construção do estado do conhecimento acerca da temática contribui, sobremaneira, “para” e “com” o aprimoramento de futuras reflexões para outros pesquisadores interessados na temática. Constatamos, portanto, ser de suma importância empreender mais pesquisas e reflexões sobre as produções dos acadêmicos indígenas e atuação dos institutos de formação indígena, na medida em que este estudo não tem a pretensão de esgotar as discussões, mas de contribuir com a visibilidade das pesquisas.

Por fim, observamos durante esta pesquisa a necessidade e a importância dos trabalhos de conclusão de curso para os povos indígenas, para além da sistematização, apresentação e abordagem dos conhecimentos. Constituem-se como um instrumento de resistência e resiliência a todo instante em que suas vozes são registradas, demonstradas e mencionadas. Os trabalhos estão repletos de indagações e questionamentos que devem ser respondidos e debatidos por estudantes indígenas, os quais, com suas propriedades de conhecimento, poderão debater, questionar, refletir, indagar, refutar, investigar, narrar, selecionar, representar, entre outros objetivos.

Esperamos que esta pesquisa possa oferecer uma reflexão acerca das percepções dos povos indígenas e seus saberes, bem como dos conceitos científicos, sem julgamento de valores. Sabemos, pois, que, por muito tempo, a ciência ignorou tais saberes devido à ausência de comprovações mediadas por base científica. Todavia, é possível perceber que atualmente esse cenário tem modificado, ao passo que os acadêmicos indígenas ocupam o território das universidades, promovendo pesquisas, debates e diálogos sobre os conhecimentos milenares de cada comunidade.

Podemos observar que na grande maioria das pesquisas se dissemina a preocupação com metodologias e abordagens que propiciem um debate contra a dominação colonial, transformando as pesquisas em um meio de luta e resistência. Um fator que merece uma investigação mais aprofundada diz respeito aos impactos pós desenvolvimento das pesquisas nas comunidades, sendo um questionamento que pode ser indicado para investigações futuras.

Desse modo, encerramos esta pesquisa, certos de que há muito ainda a ser investigado e debatido, pois a tarefa não é ver o que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou. Esperamos que a presente pesquisa possa contribuir com o

Instituto Insikiran e “ecoar as vozes” das pesquisas ora relatadas, que muitas vezes estão em armários fechados e encaixotados.



REFERÊNCIAS

- ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. 192fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. *In*: ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 25 - 58,1995.
- ALMEIDA, Eliene Amorim. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- _____. **A política de Educação Escolar Indígena**: limites e possibilidades da escola indígena. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.
- ALVES, R. R. N. & SOUTO, W. M. S. 2010. **Etnozoologia: conceitos, considerações históricas e importância**. *In*: Alves, R. R. N.; Souto, W. M. S.; Mourão, J. S. (Ed.). A Etnozoologia no Brasil: Importância, Status atual e Perspectivas. Recife: NUPEEA, v. 7, p. 19-40
- APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Formação de professores na licenciatura intercultural indígena: povo potiguara e as disciplinas de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 1, jan.-jun. 2015.
- BANIWA, Gersem Luciano da Silva. **Lei das cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para a diversidade. Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED). 2012. Disponível em: <http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 272fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL, Lei 9.394 de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L Acesso em: 25 de agosto de 2021.

_____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014**. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

_____. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica - **Resolução nº 03/99 e Parecer nº 14**. Brasília, 1999.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Nº.12.711**, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF/Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994. (Cadernos da educação básica. Série Institucional).

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos Secad 3. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_07.pdf/ Acesso em: 18 jan. 2021.

_____. **Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 11 nov. 2021.

CAMARGO, Leila Maria. **Fronteiras e atravessamentos éticos e morais da cultura brasileira em ambientes escolares**: estudo de caso do ethos nacional em uma região de fronteiras amazônicas. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, PUC-SP, São Paulo, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

_____. Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

_____. Diferenças, Educação interculturalidade e Decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020

CANDAU, Vera Maria Ferão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, 2010.

CARVALHO, J. J. Ações Afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. *In*: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (org.) **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 61-96.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de Professores na perspectiva do movimento dos Professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Manaus, n. 22, p. 14-24, jan./fev./mar./abr. 2003.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena**. Barra de Bugres: UNEMAT, 2003, v. 2, n. 1, semestral, p. 173-188.

COMEGNA, M. A. **Comunidades locais e conhecimentos tradicionais na Bolívia**. Dialogos (Maringa) , v. 10, p. 145-166, 2006.

COSTA, Ronaldo G. de A. Os Saberes Populares da Etnociência no Ensino das Ciências Naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 8. jul./dez. 2010.

CREPALDI, Gabrielle Balbo. **Alimentação indígena em Mato Grosso: educação ambiental e sustentabilidade entre etnias de estudantes da Faculdade Indígena Intercultural**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.

FÉLIX, Cláudio. Entre Conflitos e Convívios: Aspectos das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 98-118, jun. 2008.

FERNANDES, Marilene Alves; CAMARGO, Leila Maria. Magistério indígena tamí'kan: aspectos formativos e desafios curriculares para formação de formadores e professores indígenas-RR. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 847-865, abr./jun. 2020.

FERREIRA, Edna. **A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação escolar indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)**. 207fls. Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FLEURI, Reinaldo M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Altieri Dias. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo modernidade/colonialidade | universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. **REALIS**, v. 8, n. 2, jul.-dez. 2018.

FREITAS, Marcos Antônio Braga. Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima. **Revista Textos e Debates**, n. 9, p. 85-112, ago./dez. 2005.

_____. **INSIKIRAN: da política indígena à institucionalização da educação superior**. 2017. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FUJITAA, Mariângela Spotti Lopes; TARTAROTTIB, Roberta Cristina Dal'Evedove. Análise de palavras-chave da produção científica de pesquisadores: o autor como indexador. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 25, n. 3, p. 332-374, jul./set. 2020.

FUNAI — FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Política Indigenista**, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br>. Acesso em: 12 set. 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989

GONÇALVES, M. C. . **Formação de professores e articulação de saberes: aspecto da licenciatura intercultural do Insikiran/UFRR na comunidade do Canauani no município de Cantá/RR**. In: 1º Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras, 2012, Boa Vista. As fronteiras da interdisciplinaridade e a interdisciplinaridade das fronteiras, 2012. v. 1. p. 67-68

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Edição MEC/UNESCO, 2006.



HAGE, Salomão M. ; CAMARGO, L. M. ; GOMES, R. K. ; FIGUEIREDO, A. M. . **BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades.** In: Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena. (Org.). Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?. 1ed.Porto Alegre - RS: Editora Fi, 2020, v. 2, p. 142-178.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A,1998. p. 67-76.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia Resende letall. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAESBAERT, Rogério. **Concepções de território para entender a desterritorialização.** In: SANTOS, Milton. BECKER, K. B. (Orgs). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 3. ed. 2011. p. 43-72.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em 22 de jan. de 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da População 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da População 2020.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/ptbr> Acesso em: 21 jul. 2021.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva *et al.* **Culinária Indígena.** Barra do Bugres: UNEMAT, 2009.

JULIÃO, Geisel Bento. **A construção social do currículo no contexto das escolas indígenas de Roraima.** São Paulo: Santarém - Profissionais do Livro, 2014.

JULIÃO, G. B. **Interculturalidade e formação de professores indígenas na universidade federal de Roraima.** Norte Científico, v. V.15, p. 49-62, 2020.

JULIÃO, Geisel Bento; CASALI, Alípio Marcio Dias. Formação de professores indígenas: um estudo de caso na universidade federal de Roraima. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11. 12 a 15 de outubro 2014. **Anais...** Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/eixo-5-posteres/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Universidade Pública, cidadania e movimentos sociais: a experiência do FIEI. Curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais. No GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. Anped. **Anais...** Caxambu, MG, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Educação superior para indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO JURÍDICA E POVOS INDÍGENAS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR 21, 22 e 23.03.2007. **Anais...** Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf> . Acesso em: 24 jul. 2021.

LISBOA, Liliâne do Vale; LISBÔA, Eliana Santana. **O calendário Socionatural**: uma proposta pedagógica na escola da Comunidade Indígena Sorocaima I. v. VI, n. 01, edição especial 2019.

MATURANA, Humberto. F. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, 2014, p. 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; Bittencourt, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba-PR: EDITORA CRV, 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Sistema e-MEC**. Disponível em: e-MEC - 2 v.5.845.3-6990. Acesso em: 02 fev. 2021.

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de ressignificação da educação escolar indígena**: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana MS. 2013. 271fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, Márcia Maria. **Os Povos Indígenas e a produção da Ciência na Amazônia**. 2019. Disponível em: repam.org.br/os-povos-indigenas-e-a-producao-da-ciencia-na-amazonia/. Acesso em: 03 mar. 2021.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará**. 2010. 171fls. Tese (Doutorado em



Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEREIRA, Elio Fonseca. **História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM**. 2010. 113fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

RAMBO, Ricardo Albino. Emancipação na perspectiva de Paulo Freire. **Revista IBC**. Disponível em: <http://docplayer.com.br/30983183-Emancipacao-na-perspectiva-de-paulo-freire.html>, 2018. Acesso em: 22 de agosto de 2022.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrado ainda um dos nossos?”**. 2002. 185fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Crítica à Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência, volume I. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A Gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Jonildo V. Formação de professores Makuxi, cultura e construção da identidade docente. *In*: BRITO, Rosa Mendonça (org.). **Problemas e possibilidades da educação escolar indígena na Amazônia**. Manaus: EDUA, p. 98 – 100. 2016.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. *In*: Geographia, Universidade de São Paulo, ano 1, n.º 1, 1999, p. 8

SILVA, Rosa Helena Dias. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 2000, n. 111, fev. 2006.

SILVA, Edson. Resistência Indígena nos 500 anos de colonização. *In*: BRANDÃO, Sylvana. **Brasil 500 anos**: reflexões. Recife: Editora UFPE, p. 22 - 25 2000.



SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI Luís Donisete B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 108 – 110. 1995.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira. Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé. **Revista Tellus**, ano 7, n. 13, p. 73-101, out. 2007. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/142>. Acesso em: 25 maio 2021.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho *et al.* A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade ambiental: uma revisão da literatura. **Revista destaques acadêmicos**, v. 7, n. 2, 2015.

STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa: desafios para o currículo. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 8-24, set./dez. 2012.

SWAIN, Merrill. Bilinguismo sem lágrimas. *In*: CUMMINS, J.; SWAIN, Merrill. **Bilingualism in Education**: aspects of theory, research and practice. Tradução: Wilmar R. D'angelis, 8 PP. Londres: Longman, p. 105 – 106. 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Materiais didáticos para a/na Educação Indígena. *In*: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. **Anais...** UNICAMP, Campinas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Instituto Insikiran. Boa Vista, 2008.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, p. 18 - 25. 1995.

WALSH, Catherine. **Shifting the Geopolitics of Critical Knowledge: Decolonial Thought and Cultural Studies 'Others' in the Andes**. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2 – 3, pp. 224 – 239, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In*: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

WANZELER, Egle Betânia Portela. **O pensamento sensível nos entrelugares da ciência**: formação de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

APÊNDICES: A – PARECER DO CONEP/CEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DO QUE TRATAM AS MONOGRAFIAS? MAPEAMENTO DOS TCCs PRODUZIDOS ENTRE 2015 A 2019 NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL DO INSIKIRAN

Pesquisador: EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 1

CAAE: 49802321.8.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.964.397

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1750064.pdf”, gerado pela Plataforma Brasil em 17/07/2021).

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática indígena surgiu ainda na graduação em 2015 durante o curso de Pedagogia, onde participei de dois projetos de iniciação científica. O primeiro em 2015 teve como foco o debate sobre o currículo da educação escolar indígena. Já no segundo, o estudo focava na formação de professores indígenas na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. Onde os resultados demonstram que a proposta de PPC para o curso de Pedagogia Intercultural foi estruturado por meio da Resolução 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Nível Superior (não indígena), fato que acarreta limitações para que a formação seja de fato exitosa. As pesquisas envolviam o levantamento das bibliografias que abordavam a temática, a análise do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia Indígena. Procurávamos identificar os autores e a estrutura do projeto, além de averiguar quais documentos que regulamentavam o projeto de formação de professores indígena. Isto posto, o atual projeto de

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.964.397

pesquisa é um desdobramento da questão e das pesquisas da graduação e busca um aprofundamento da temática, tendo como foco o Instituto Insikiran, que foi fundado em 2001, pelo Conselho Universitário da UFRR, acontecendo a implementação do Curso de Licenciatura Intercultural em 2003, como o processo de seleção no mesmo ano. Nosso olhar será nos Trabalhos de Conclusão de Curso TCC, dos acadêmicos do Insikiran, buscando mapear a produção discente, áreas de interesse. Presenças e ausências e lacunas temáticas a respeito da questão indígenas. A escolha do campo de pesquisa, se deu em função do Instituto Insikiran se constituir como um programa pioneiro no tocante a formação de professores indígenas no âmbito nacional. Além do diferencial, da proposta curricular ser pautada em três princípios metodológicos de formação: A interculturalidade, a dialogia social e a transdisciplinaridade. Neste sentido, possui como estratégia o levantamento primário no site da instituição para verificar as produções acadêmicas dos discentes. O que já ocorreu em primeiro momento na construção deste projeto de pesquisa o que futuramente pode se apresentar como uma dificuldade da execução. Essas questões demonstram a necessidade de a produção científica indígena estar disponível de forma digital. Para que a sociedade possa refletir e pensar os debates pertinentes nas inquietações trazidas em tais produções, além de contribuir com a visibilidade do indígena pesquisador.

HIPÓTESE

Como questão problema desta pesquisa pretendemos responder a seguinte inquietação: Quais temáticas são centros de interesses ou as possíveis ausências e lacunas, estão presentes nos Trabalhos de Conclusão de Curso –TCC, dos acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran? Neste sentido o objeto a ser investigado e analisado, são os trabalhos de conclusão de curso dos acadêmicos indígena da licenciatura intercultural.

METODOLOGIA

Marli André (2002) e Romanowski e Ens (2006) serão referenciais para o desenvolvimento deste trabalho, por que trabalham com a pesquisa definida como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, tem caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema. A metodologia denominada “estado da arte” pode ser considerada uma representação gráfica como em um mapa constituindo como uma importante fonte de informação e permitindo obter vários dados sobre o tema de investigação. Neste sentido, a presente pesquisa seguirá as seguintes etapas metodológicas:

- 1) Realizar a comunicação com o Instituto Insikiran, para a autorização de acesso ao acervo das

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Página 02 de 06

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.964.397

monografias de conclusão de curso;

- 2) Levantamento dos resumos das monografias no período temporal de 2015 a 2019. Este recorte temporal foi definido conforme a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que orienta e regulamenta os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos;
- 3) Selecionar as monografias que estejam em formato manuscrito, no determinado período temporal estabelecido;
- 4) Para a análise das publicações criará uma tabela no programa Excel, com as seguintes categorias: Eixo temático, tema das pesquisas, autores, objetivos, metodologia e resultados obtidos;
- 5) Os dados levantados serão tabulados, classificados em gráficos e tabelas, para a análise e interpretação dos dados, identificando a influência da proposta apresentada pelo instituto insikiran de interculturalidade;
- 6) Análise e elaboração das considerações finais: compreendendo se tal proposta possibilita a emancipação e autonomia dos povos indígenas.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Realizar mapeamento dos resumos das monografias dos discentes indígenas do curso de licenciatura intercultural das diferentes áreas temáticas proposta pela graduação:

- 1) Interculturalidade e Educação Indígena;
- 2) Meio Ambiente e Auto-sustentação e
- 3) Arte e comunicação, de modo a identificar as temáticas pertinentes e as possíveis lacunas ou ausências nos debates no que traja a perspectiva intercultural de maneira a contribuir com o modelo de currículo intercultural e reivindicações dos povos indígenas de Roraima.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- 1) Traçar um panorama dos avanços e retrocessos no processo de formação de professores indígenas no âmbito da licenciatura intercultural;
- 2) Situar o instituto insikiran e sua proposta de formação de professores indígenas no território de Roraima;
- 3) Identificar as temáticas das pesquisas, os objetivos, as metodologias utilizadas e os debates de conclusões das pesquisas desenvolvidas nas monografias;

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Página 03 de 06

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.964.397

4) Analisar e classificar os dados levantados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Os riscos se encontram na hora da busca dos materiais em lócus devido os materiais não estarem disponíveis virtualmente, mas em salas fechadas ou armários com quantidade de mofo e outras bactérias. Neste sentido, os tratamentos com os materiais documentais devem ser realizados com luvas e máscaras. Além de possuir um delicado manuseio das documentações. Usando o celular scanner para realizar a catalogação do material, para evitar a luminosidade nos materiais que prejudica a deteriorar a tinta da impressão.

BENEFÍCIOS

- 1) Sistematizar os estudos realizados nas monografias dos discentes indígenas;
- 2) Identificar a pertinência dos debates nas pesquisas científicas indígenas;
- 3) Conhecer a influência de um currículo intercultural nos debates científicos em monografias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com as informações básicas do projeto, referentes ao arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1750064.pdf", gerado pela Plataforma Brasil em 17/07/2021, a pesquisa tem como objetivo "Realizar mapeamento dos resumos das monografias dos discentes indígenas do curso de licenciatura intercultural das diferentes áreas temáticas proposta pela graduação [...]". Ademais, o pesquisador responsável informa no documento "DISPENSA_DE_TCLE.docx", submetido em 03/06/2021, que "A metodologia utilizada para a coleta de dados denomina-se como Estado da Arte/ Estado do conhecimento, selecionando e classificando as monografias para o uso na pesquisa. Para a análise dos dados levantados será utilizado o método análise de conteúdo do Bardin.". O inciso VI, Parágrafo Único, Art. 1º da Resolução CNS nº 510 de 2016, regulamenta que pesquisas realizadas exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica estão dispensadas de análise pelo sistema CEP/Conep. Assim, recomenda-se a retirada do protocolo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Sistema CEP/Conep alerta que os riscos e benefícios da pesquisa a serem identificados são os

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Página 04 de 06

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.964.397

relativos aos participantes, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos. Em nenhum caso os riscos e benefícios avaliados fazem referência ao pesquisador ou ao Processo da pesquisa (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 25, Parágrafo 2º). Recomenda-se adequação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012, na Norma Operacional CNS nº 001 de 2013 e na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se pelo cancelamento da análise do estudo (inciso VI, Parágrafo Único, Art. 1º da Resolução CNS nº 510 de 2016 - pesquisas que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep). Dessa forma, a Conep não procederá com a análise do protocolo de pesquisa. Salienta-se que posteriormente havendo interesse, o pesquisador poderá apresentar nova submissão para análise ética do sistema CEP/Conep.

Considerações Finais a critério da CONEP:

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep delibera por encerrar a tramitação do projeto, razão pela qual não emitirá parecer de análise ética sobre a presente proposição.

Situação do protocolo: Retirado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1750064.pdf	17/07/2021 11:57:58		Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Danieltargino.pdf	17/07/2021 11:57:22	EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO	Aceito
Outros	CARTADEANUENCIA_EMERSONTARGINO.pdf	16/07/2021 18:58:09	EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.docx	03/06/2021 10:36:47	EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DISPENSA_DE_TCLE.docx	03/06/2021 10:36:03	EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO.doc	03/06/2021 10:33:52	EMERSON DANIEL DE SOUZA	Aceito

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

Página 05 de 06

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.964.397

Outros	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO.doc	03/06/2021 10:33:52	TARGINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoEMERSONTARGINO.docx	31/05/2021 12:54:57	EMERSON DANIEL DE SOUZA TARGINO	Aceito

Situação do Parecer:

Retirado

BRASILIA, 11 de Setembro de 2021

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador(a))

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-040
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

Página 06 de 06

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO COLEGIADO INSIKIRAN



Universidade Federal de Roraima
Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena
Centro de Documentação - CEDOC



TERMO DE USO CEDOC-ERE

(Res. ERE, CEPE/UFRR Nº 012 de agosto d 2020).

Acesso permitido ao pesquisador Emerson Emerson Targino para realizar pesquisa nos TCCs do curso de Licenciatura Intercultural que se encontram no CEDOC sob a responsabilidade, de acompanhamento do pesquisador, da professora Jacivânia Bento Julião. Assim, nos dias que o pesquisador realizar suas atividades no CEDOC será de responsabilidade da professora abrir e fechar a sala, e acompanhar o pesquisador durante sua pesquisa.

Boa Vista-RR, 24 de junho de 2021.

Prof.ª Ma. Danielle da Silva Trindade
Coordenadora do Centro de Documentação - CEDOC

Universidade Federal de Roraima/UFRR
Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena
Av. Cap. Ene Garcez, nº 2.413, Prédio Insikiran. Campus do Paricarana – Bairro: Aeroporto
Boa Vista (Roraima) / CEP: 69304-000
Contatos: (95) 3621-3159/8407-5628



APÊNDICE C – E-MAIL DO DERCA

03/08/2022 09:21

E-mail de Universidade Estadual de Roraima - Solicitação de informações



Emerson Daniel de Souza Targino <emerson.targino@uerr.edu.br>

Solicitação de informações

4 mensagens

Emerson Daniel de Souza Targino <emerson.targino@uerr.edu.br>
Para: derca@ufr.br

8 de outubro de 2021 07:28

Bom dia,

Me chamo Emerson Targino, sou mestrando em educação do PPGE - UERR/IFF, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre as monografias dos egressos dos cursos de licenciatura intercultural indígena do insikiran.

Neste sentido, para compor os dados de minha pesquisa necessito de informações ou como posso proceder para adquirir tais informações.

Referente ao quantitativo de formandos do curso pesquisado.

Nos respectivos anos:

2015
2016
2017
2018

Agradeço desde já.

A atenção e colaboração.

Att,

derca@ufr.br <derca@ufr.br>
Para: Emerson Daniel de Souza Targino <emerson.targino@uerr.edu.br>
Cc: Acacia Duarte <acacia.duarte@ufr.br>

8 de outubro de 2021 11:11

BOM DIA,

EM ATENÇÃO AO EMAIL ENVIADO, TEMOS A INFORMAR O QUE SEGUE:

Referente ao quantitativo de formandos do curso pesquisado (licenciatura intercultural indígena)

Nos respectivos anos:

2015 - 16
2016 - 46
2017 - 46
2018 - 32

AT.TE
EQUIPE DERCA

De: "Emerson Daniel de Souza Targino" <emerson.targino@uerr.edu.br>

Para: "derca" <derca@ufr.br>

Enviadas: Sexta-feira, 8 de outubro de 2021 7:28:17

Assunto: Solicitação de informações

[Texto das mensagens anteriores oculto]

--

Atenciosamente.

Equipe DERCA

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=e92181163b&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar4425066477672891499&simpl=msg-a%3Ar-7060...> 1/2

