

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

**Educação Intercultural Crítica: tensões e estratégias na formação continuada de pós-graduandos indígenas pernambucanos***Critical Intercultural Education: tensions and strategies in the continued training of indigenous postgraduate students from Pernambuco*Célio Bezerra Soares SANTOS<sup>1</sup>José Maione Silva LEMOS<sup>2</sup>Marcelo Henrique Gonçalves de MIRANDA<sup>3</sup>

**Resumo:** A partir da pesquisa realizada com mestrandos indígenas do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea/UFPE (PPGEDUC/UFPE) com a finalidade de compreender os desafios e estratégias que os mestrandos do Povo Xukuru do Ororubá enfrentam em sua formação continuada, no PPGEDUC/UFPE mediante uma perspectiva intercultural crítica. O estudo utilizou a Análise de Conteúdo como metodologia e as técnicas de conversas informais e entrevistas semiestruturadas com dois mestrandos. Como resultados, compreendeu-se que os mestrandos indígenas buscavam a partir da formação continuada o fortalecimento de suas identidades bem como a redistribuição e reconhecimento, mediante as diversas dificuldades em que surgiram ao decorrer do tempo de curso; verificou-se ainda o número tímido de mestrados indígenas presente no curso de mestrado do PPGEDUC/UFPE como materialização das dificuldades enfrentadas pelos discentes.

**Palavras-chaves:** Educação Intercultural Crítica. Formação continuada docente. Indígenas. Povo Xukuru.

**Abstract:**

Based on research carried out with indigenous master's students from the Postgraduate Program in Contemporary Education/UFPE (PPGEDUC/UFPE) with the aim of understanding the challenges and strategies that master's students from the Xukuru People of Ororubá face in their continued training, in the PPGEDUC/UFPE through a critical intercultural perspective. The study used Content Analysis as a methodology and the techniques of informal conversations and semi-structured interviews with two master's students. As a result, it was obtained that indigenous master's students sought, through continued training, to strengthen their identities as well as redistribution and recognition, through the various difficulties they encountered during the course; and the small number of indigenous master's degrees present in the PPGEDUC/UFPE master's course was pointed out as a materialization of the difficulties faced by students.

**Keywords:** Critical Intercultural Education. Continuing teacher training. Indigenous. Xukuru people.

---

<sup>1</sup> Graduado em licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste (CAA/UFPE). Membro do grupo de pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades. <https://orcid.org/0000-0001-5348-3403>. E-mail: celiobssantos@yahoo.com

<sup>2</sup> Graduado em licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste (CAA/UFPE). Membro do grupo de pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades. <https://orcid.org/0000-0002-6057-5370>. E-mail: maione\_lemos@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, no Núcleo de Formação Docente (NFD), Campus do Agreste (CAA/UFPE) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). Líder do grupo de pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades. <https://orcid.org/0000-0001-9805-4792>. E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br

## 1 Introdução

O Brasil é um país multiétnico. No entanto, a história nos mostra, para além dos brancos que aqui chegaram via processo de invasão e dominação, que os indígenas, os africanos e os afrodescendentes foram e ainda são discriminados, subtraídos, subjugados de todas as maneiras no reconhecimento da formação do povo brasileiro.

Dessa maneira, no contexto histórico do nosso país, os povos indígenas habitavam todo território brasileiro e foram (ainda são) subtraídos do direito do uso da terra, de suas tradições, sua cultura, sua forma de organização social, sua forma de aprendizado, sua maneira de produzir conhecimentos após a chegada dos portugueses e sua dominação colonial. Ameaçados e ou extintos em muitos casos pelos grupos hegemônicos que compõem a sociedade brasileira, os povos indígenas foram tradicionalmente assimilados ou incorporados, ora como ingênuos ora como selvagens, diante de um Estado tutelar que promovia e promove políticas assimilacionistas e integralistas que ao invés de possibilitar o respeito e o aprendizado com a diferença, contribuem para a discriminação e preconceitos em relação aos povos indígenas e para a exploração de sua mão-de-obra, das riquezas de suas terras (Coelho, 2007; Cunha, 2012; Oliveira, 1998).

A população indígena no Brasil tem aproximadamente 1.69 milhões de indivíduos (IBGE, 2022). Esses indígenas vivem em constantes conflitos com fazendeiros pela demarcação de seus territórios, e ainda lutam para terem o reconhecimento de sua cidadania diferenciada e reconhecimento de suas tradições e saberes tanto pela sociedade brasileira como pelo Estado nacional. Vale ressaltar que os indígenas do nordeste brasileiro são ainda mais discriminados e sofrem preconceitos em alguns meios por causa de seu processo de miscigenação, uma vez que não se respeita o processo de autoidentificação, persistindo uma essencialização da identidade do indígena, de sua forma de viver no imaginário popular (Oliveira, 1998).

Nesse caminho, o movimento indígena vem buscando sanar dificuldades educacionais devido às diferenças culturais entre povos indígenas e não-indígenas de forma que os princípios dos povos indígenas sejam mantidos como o objetivo principal de direito a uma educação diferenciada (Munduruku, 2012). Ainda existe no Brasil, a ideia generalizada e equivocada de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação mesmo diante

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

de conquistas e avanços em meio à educação intercultural e diante de seus saberes (Koff, 2006; Silva, 2012).

Em uma tentativa de reparar esses processos de exclusão e descriminalização, a Constituição Federal de 1988 traz uma série de afirmações com a finalidade de reconhecer a luta de movimentos indígenas, valorizando-os na educação por meio de políticas públicas.

Corroborando com a Constituição cidadã de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 9394/96 criou uma série de mecanismos legais para priorizar a democracia participativa onde os diversos grupos que formam a sociedade brasileira pudessem construir, junto com o Estado nacional, agendas de políticas públicas na educação.

Infelizmente, o atual contexto brasileiro, por um lado, ainda é de recrudescimento neoliberal e neoconservador sobretudo se pensarmos nos membros do legislativo, no Congresso Nacional, políticos fundamentalistas, neoliberais e latifundiários. Por outro lado, focando no fortalecimento do caráter plural e democrático das instituições educativas e da possibilidade de desdobrar esse mesmo caráter na sociedade brasileira, realizou-se o presente estudo sublinhando a formação continuada de mestrandos indígenas do povo Xukuru, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). Este estudo se vincula, portanto, a uma perspectiva de educação intercultural crítica. Nesse caminho, tem-se como objetivo: compreender os desafios e estratégias que os mestrandos do Povo Xukuru do Ororubá enfrentam em sua formação continuada, no PPGEDUC/UFPE mediante uma perspectiva intercultural crítica.

## **2 Políticas públicas para a educação indígena: direito à educação diferenciada intercultural**

Para se chegar ao referido objetivo, destacam-se as formulações de políticas públicas na educação escolar indígena que vêm ganhando espaço de maneira acanhada se comparada ao que é estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 2001). Tais aspectos têm resultado em um grande desafio para os professores indígenas que atuam na educação escolar indígena, no Brasil. Esses docentes buscam por uma formação continuada em sua área de atuação na educação escolar indígena tendo como fio condutor uma educação intercultural crítica (Walsh, 2010).

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

Dessa maneira, os professores indígenas sofrem por não terem acesso a uma formação inicial intercultural e, conseqüentemente, por não terem acesso a uma formação continuada em que se valorize seus conhecimentos indígenas e os conhecimentos específicos de cada povo indígena em diálogo com os conhecimentos da sociedade não indígena (Quijano, 2005; Grupioni, 2006; Maher, 2006; Matos; Monte, 2006; Mignolo, 2008; Moreira; Candau, 2013).

Vale ressaltar que a formação continuada na perspectiva de uma educação intercultural crítica torna esse exercício mais desafiador para os indígenas Xukuru do Ororubá que estavam fazendo, entre 2019-2020, o mestrado no Campus Acadêmico do Agreste, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/PPGEDUC/UFPE). As políticas públicas de reconhecimento em muitos casos pouco ou não os representavam diante dos direitos de ingressar em um ensino que buscasse fortalecer a cultura desses povos, no Brasil ou especificamente no nordeste do país<sup>4</sup> (Oliveira, 1998; Gomes; Pires; Ribas, 2017; Ndlovu, 2017).

Nessa perspectiva, há inúmeras tensões de reconhecimento e inclusão envolvidas no processo de construção da identidade social desses povos por parte do Estado brasileiro, referente à forma de representatividade cultural e até no próprio bem-estar social (Gomes, 2002).

Infelizmente, há uma reprodução do autoritarismo materializado nas discriminações, nas desigualdades e nas exclusões da sociedade brasileira (Schwarcz, 2019), como anteriormente mencionada. Para desestabilizá-la ou rompê-la é necessária uma educação que promova o reconhecimento das relações de opressão, pois, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (Freire, 2014, p. 29).

O Estado brasileiro, na maior parte de sua história, adotou uma política assimilacionista e/ou integralista em que não havia o respeito à diversidade sociocultural dos indígenas ou o respeito e reconhecimento ao seu processo original e específico de ensino e aprendizagem da educação escolar. Assim, a educação indígena oferecida aos povos indígenas tem sido um

---

<sup>4</sup> Destaca-se que desde do ano de 2022, os editais de seleção de discentes para as pós-graduações da UFPE, incluindo os editais do PPGEDUC, em conformidade com a Resolução número 17/2021/CEPE-UFPE, incluem reservas de 30% das vagas autodeclaradas(os) pretas(os), pardas(os), quilombolas, ciganos, indígenas, pessoas trans e com deficiência como políticas de cotas de ação afirmativa.

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

forte obstáculo de respeito à diversidade e um desafio epistemológico, pois o Estado desconsidera a cultura, os saberes e a sua língua materna, isto é, não assume uma educação intercultural crítica que inclui culturas distintas geralmente subalternizadas (Walsh, 2010; Carli, 2014).

Como forma de superar esse desafio da decolonialidade do ser, do saber, do poder (Quijano, 2005; Mignolo, 2008) no processo de ensino e aprendizagem na educação indígena, há alguns marcos legais que contemplam o direito à Educação Escolar Indígena como direito a uma educação diferenciada, tais como: o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou de 2001 a 2011; a Lei nº 11.645, sancionada em 2008, alterando a LDB nº 9.394/96, e modificando a Lei nº 10.639/03 que acrescentou nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena no currículo oficial; o relatório da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009; o Parecer e o Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em 2012.

Todos esses marcos legais buscam materializar um Estado brasileiro que respeite a diversidade, a promoção da cidadania diferenciada e construção de agendas políticas que sejam dialógicas e de respeito às diferenças diante de uma sociedade multiétnica.

A partir dessas formas de reconhecimento da diferença que se inicia a consolidação de uma educação intercultural. Tal educação ganha o contorno de fortalecimento de culturas e especificidades de cada grupo, bem como promove a inter-relação entre os indígenas e os não indígenas, além de estabelecer entre todos os envolvidos uma relação de equidade (Fraser, 2006; Walsh, 2010).

Esse caminho de reconhecimento cultural, valorização do respeito à diversidade étnica e a valorização cultural desses povos exige uma política pública de democratização do acesso, permanência e apoio dos indígenas à educação diferenciada intercultural tanto na formação inicial dos docentes como na formação continuada (especialização, mestrado e doutorado).

A criação de políticas públicas para viabilizar o acesso, bem como a permanência desses professores indígenas em programas de pós-graduação a fim de promover uma formação transformadora e de qualidade, pode ser uma das maneiras para caminhar ao encontro da justiça social, cultural e econômica (Fraser, 2006).

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

No entanto, as necessidades de cada grupo específico variam de acordo com as suas especificidades. Dessa forma, a promoção da equidade como forma de justiça social passa pelo atendimento das especificidades de cada grupo. Assim, pela via políticas públicas, há a possibilidade de reconhecimento e redistribuição. Nessa perspectiva, de acordo com Fraser (2006), é preciso

distinguir analiticamente injustiça econômica e injustiça cultural, em que pese seu mútuo entrelaçamento. O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. [...] O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica [...]. O resultado é que a política do reconhecimento e a política da redistribuição parecem ter com frequência objetivos mutuamente contraditórios. Enquanto a primeira tende a promover a diferenciação do grupo, a segunda tende a desestabilizá-la. Desse modo, os dois tipos de luta estão em tensão; um pode interferir no outro, ou mesmo agir contra o outro (p. 232-233).

Assim, entende-se que interculturalidade é constituída pelas formas de reconhecimento da diversidade cultural em que se valoriza as particularidades existentes em cada povo, bem como suas tradições e costumes, aos quais se buscam resguardar, mesmo que através de batalhas de justiça social.

Dessa maneira, as políticas públicas que visam à inter-relação entre a prática e a teoria tornam-se mais relevantes, mesmo que em momentos atuais isto não tenha ocorrido, por causa do recrudescimento neoliberal e neoconservador. Contudo, essas dificuldades levam atores sociais dos grupos subalternizados, dentre eles o grupo dos indígenas, pesquisadores do campo da sociologia da educação e da antropologia da educação, e de outras áreas, a lutarem pela interculturalidade, pelo reconhecimento e pela especificidade de cada grupo.

É ainda nesse caminho que a educação intercultural, numa perspectiva crítica, oportuniza inter-relacionar as práxis docentes com outras culturas, tornando assim uma sociedade mais plural e democrática com a possibilidade do aprendizado com as diferenças (Miranda; Lima, 2019).

Assim, as políticas públicas educacionais voltadas para o reconhecimento do respeito, da valorização cultural desses povos, exigem a democratização do acesso, permanência e apoio dos indígenas à educação diferenciada intercultural. Dessa maneira, após esse avanço para o reconhecimento social, da cidadania e do direito a uma educação diferenciada indígena, há nas cinco regiões brasileiras universidades federais e estaduais que passaram a oferecer cursos de Licenciatura Intercultural Indígena tais como: a Universidade Federal de Santa



Catarina (UFSC); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Goiás; (UFG); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Tocantins (UFTO); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Ceará (UFCE); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Estadual da Bahia (UNEB); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA)<sup>5</sup>. Sendo esta última instituição *lócus* desta pesquisa.

Assim, em Pernambuco, o governo do estado passou a ter a necessidade de capacitar professores indígenas que lecionam nas escolas indígenas existentes no estado. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares (2012) indicam que os docentes das escolas indígenas devem ser indígenas que pertençam à mesma comunidade onde as escolas estão localizadas. Em Pernambuco, há aproximadamente 142 escolas indígenas com quase 1.500 professores de etnias indígenas. Essas escolas atendem a mais de 13 mil indígenas na Educação Básica (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019).

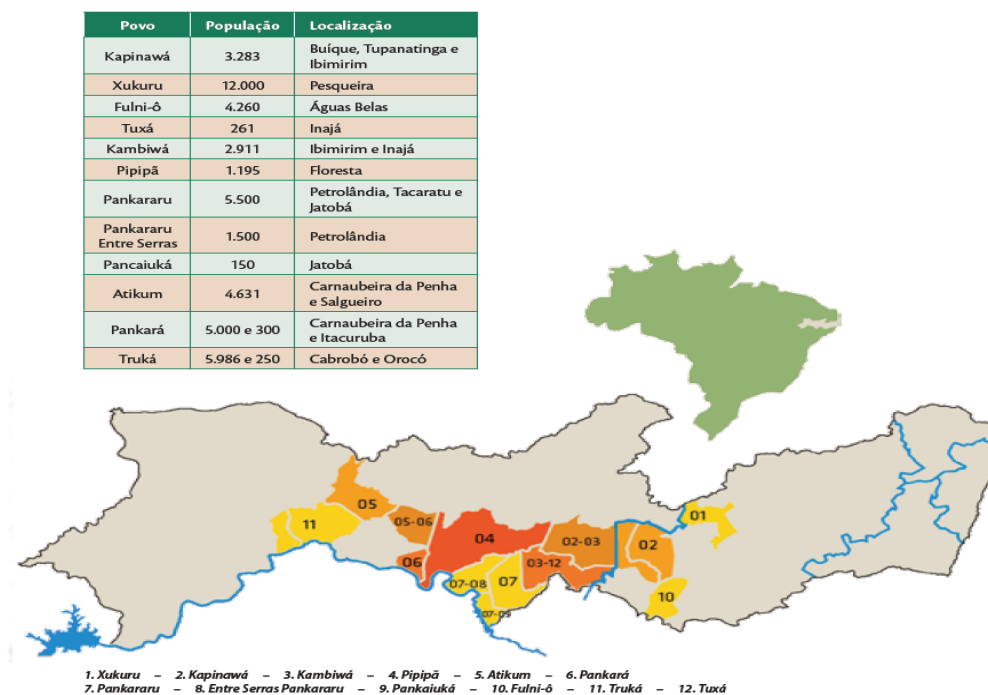
Na perspectiva de compreensão dos desafios enfrentados na formação continuada pelos pós-graduandos indígenas, explicita-se que essas dificuldades começam desde a graduação: a distância dos povos. Eles vivem de 80km a 400km de distância de onde acontece o referido curso de graduação. Essas distâncias comprometem o acesso à formação, uma vez que os custos com o deslocamento, hospedagem e alimentação dos discentes indígenas, são altos.

Mesmo diante das dificuldades, houve duas turmas de graduação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE-CAA. A primeira turma iniciou suas atividades em 2009 e concluiu o referido curso em 2012. Essa turma contou com 152 professores/discentes indígenas, das 12 etnias distintas do estado de Pernambuco: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankararu Entre Serras, Pankaiuká, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru.

---

<sup>5</sup> O curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE teve duas turmas, a primeira iniciou em 2009 e a segunda iniciou em 2014, ambas por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND) A segunda turma se graduou em 2018. Entre os anos de 2018 e 2021, não houve turmas da referida graduação. Só em 2022.1, começou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE de maneira regular, ou seja, a cada ano se começa uma nova turma com os indígenas ([https://www.ufpe.br/caa/noticias-do-cao/-/asset\\_publisher/8TgQ0vpyChuQ/content/lancamento-da-licenciatura-intercultural-indigena-como-curso-regular-da-ufpe/40687](https://www.ufpe.br/caa/noticias-do-cao/-/asset_publisher/8TgQ0vpyChuQ/content/lancamento-da-licenciatura-intercultural-indigena-como-curso-regular-da-ufpe/40687))

Fig. 1 Povos Indígenas de Pernambuco



Fonte: Ministério Público de Pernambuco

### 3 A educação intercultural: possibilidades para a formação continuada de professores indígenas

Uma educação intercultural crítica que vá de encontro às discriminações, preconceitos e exclusões ao mesmo tempo em que fortaleça uma cidadania diferenciada e o aprendizado com a diferença, exige a constituição de práticas (sociais) pedagógicas que materializam tensões entre globalização e multiculturalismo; igualdade e diferença; universalismo e relativismo cultural (Koff, 2006). Nesse percurso, uma educação intercultural crítica deve se vincular a uma pedagogia revolucionária que concebe que o

conhecimento adquirido na escola – ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro, objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa. O conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder (McLaren, 1997, p. 202).

Segundo McLaren (1997), o conhecimento/saber construído socialmente é vivenciado por meio de interações sociais com os outros em um processo dependente da cultura,



DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

contexto, costume e especificidades culturais. Esse conhecimento/saber escolar se configura com um dos desafios da formação inicial e continuada dos docentes indígenas.

Diante disso, os conhecimentos/saberes da formação de professores indígenas precisam se materializar através dos processos da educação intercultural no engendramento de outras formações continuadas que contribuem para uma desobediência epistêmica, para a decolonialidade do saber, do poder, do ser e da política em identidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2008). Assim,

a identidade em política é crucial para a opção descolonial, uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis [...] por discursos imperiais [...]), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (Mignolo, 2008, p. 289-290).

Nesse caminho, Koff (2006) ao citar Candau, argumenta que há três maneiras distintas de se lidar com as culturas, costumes e especificidades culturais, onde o outro pode: a) assumir o sentido da fonte de todo mal; b) ser categorizado como alguém a ser tolerado; c) ser visto como um sujeito pleno de direitos culturais, isto é, detentor de uma cidadania diferenciada. As concepções do outro como fonte do mal e o outro tendo de ser tolerado são concepções que não promovem uma educação intercultural, nem uma sociedade democrática em que os direitos humanos são privilegiados. Em contrapartida, a terceira concepção parte do pressuposto de que os saberes/conhecimentos precisam estar a serviço de uma educação intercultural crítica.

Dessa maneira, a formação continuada dos professores indígenas precisa contribuir para o questionamento de políticas assimilacionistas e integralistas ao mesmo tempo em que fortalece o processo de construção do conhecimento/saber da diferença étnico-cultural na prática pedagógica desses sujeitos (Matos; Monte, 2006).

Na busca pela superação da colonialidade do ser, do saber e do poder que revertam exclusões e subalternidades concretizadas em injustiças econômicas e culturais que interpelam os povos indígenas do Brasil, deve-se, através do reconhecimento cultural,

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

promover a igualdade social de maneira em que se mantenham as especificidades de cada povo indígena.

Desse modo, para Koff (2006) ao expor a opinião de McLaren, é numa concepção de educação intercultural que assuma a cultura como espaço de conflitos ao mesmo tempo em que a diferença/diversidade seja uma política crítica e compromissada com a justiça social que grupos subalternizados, como os indígenas, podem ser respeitados e reconhecidos.

Assim, Koff (2006) alega que para Candau, uma educação intercultural na formação inicial e continuada dos professores indígenas, precisa orientar processos de reconhecimento do direito à diferença e de lutas contra discriminação, preconceitos, exclusões e desigualdades sociais. Esse processo de ensino e aprendizagem intercultural na formação inicial e continuada promove relações dialógicas e igualitárias entre pessoas, grupos e o Estado ao trabalhar: os conflitos intrínsecos a essa realidade; as relações de poder presentes nas interações sociais e interpessoais; e procura estratégias adequadas para enfrentá-los.

É nessa perspectiva de uma educação de professores intercultural, inicial e continuada, que as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (DCEEI), defendem

um fortalecimento dos diálogos interculturais entre a participação dos educadores indígenas comprometidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira (DCEEI, 2012). [E que] o ensino] (...) deverá se constituir em tempo e espaço de formação para a cidadania indígena plena articulada tanto ao direito à diferença quanto ao direito à igualdade. Essa cidadania poderá ser construída por meio do acesso aos códigos da leitura, da escrita, das artes, dos conhecimentos ligados às ciências humanas, da natureza, matemáticas, linguagens, bem como do desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas necessárias ao convívio socioambiental da pessoa indígena com sua comunidade que pertença e com outras sociedades. (Brasil, 2012).

Dessa maneira, para Freitas (2001) a formação do professor indígena, e também dos professores não-indígenas, deve buscar a materialização do professor reflexivo que por sua vez é crítico da sociedade e dos processos colonialistas, de suas condições históricas que produziram a condição de vida de seu povo, sua exclusão, assimilação e integração à sociedade não indígena. Enfim, a formação, inicial e continuada, necessita contribuir para que esse docente seja comprometido com a transformação das condições que o colocam como subalternizado. Tal postura coaduna com a perspectiva da decolonialidade do ser, do saber e do poder. A escola indígena e seu docente devem revelar o projeto de seu povo.

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

Assim, diante de projetos políticos neoconservadores e neoliberais, é necessário entender que

a formação do educador [inicial ou continuada] é sempre contextualizada; [...] O que valia para nós no começo da década de 1970, hoje já não vale mais, porque a educação atende às exigências que vão se colocando pela prática social. Há, na crise educacional brasileira, algo que constitui uma das facetas da nossa temática mais ampla, que são as condições econômicas, políticas e sociais que constituem uma sociedade profundamente desigual e injusta, que vem esmagando a maioria da população [em seus diversos grupos: LGBT, afrodescendentes, indígenas etc.] relegando-a a uma situação de exploração e miséria. Segundo, a transformação do sistema educacional [em uma perspectiva intercultural crítica] exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade, em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para [os grupos subalternizados, dentre esses os indígenas] (Freitas, 2001, p. 82).

Assim sendo, a formação continuada dos professores indígenas precisa se basear em conhecimentos/saberes que guiem suas práticas pedagógicas possibilitando a materialização de uma educação diferenciada entre tensões e desafios para o reconhecimento, a equidade e o respeito com a diferença. A concepção do saber social como sendo sinônimo de sua construção em processo de uma educação intercultural crítica (Wash, 2010) tem por base a articulação entre uma estrutura social, no caso em questão da educação escolar indígena e a formação dos seus docentes.

A partir do referencial teórico, das categorias analíticas e das principais ideias das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena que contribuem na compreensão das trajetórias docentes dos pós-graduandos indígenas, necessita-se mencionar como se desenvolveu os aspectos metodológicos desta pesquisa.

#### **4 Caminhos metodológicos**

Levando em consideração o objetivo da pesquisa: compreender os desafios e estratégias que os mestrandos do Povo Xukuru do Ororubá enfrentam em sua formação continuada, no PPGEDUC/UFPE mediante uma perspectiva intercultural crítica, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC) como metodologia. A AC permitiu categorizações do material coletado por meio de inferência sobre os dados via conversas informais e entrevistas semiestruturadas em relação à vivência dos pós-graduandos indígenas. Assim, passou-se de um texto focal para o

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

contexto social dos sentidos condensados sobre saberes docentes indígenas em sua formação continuada (Bauer; Gaskell, 2010).

Por se tratar de uma investigação em relação à formação continuada dos pós-graduandos indígenas, optou-se pela aplicação da entrevista semiestruturada. Essa técnica foi escolhida com o objetivo de se ter acesso ao mundo subjetivo e conseqüentemente construir a compreensão sobre a vivência dos pós-graduandos em uma perspectiva da educação intercultural crítica. Ressalta-se que a entrevista semiestruturada possibilitou a construção de roteiro prévio de perguntas ao mesmo tempo em que houve a possibilidade de se fazer outras perguntas a partir das respostas dadas pelos nossos sujeitos da pesquisa (Bauer; Gaskell 2010). Respeitando os aspectos éticos e buscando preservar as identidades dos mestrandos indígenas, eles foram nomeados de M1 e M2, ambos do povo Xukuru. Apesar de existirem 12 povos indígenas em Pernambuco, não havia indígenas de outros povos no referido mestrado. As entrevistas foram realizadas no campus da UFPE-CAA e houve duas visitas ao povo Xukuru: a primeira aconteceu em maio e a segunda em outubro de 2019.

Vale ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas como recurso para uma melhor compreensão e análise das falas dos pós-graduandos indígenas que estavam realizando o mestrado no PPGEDUC/UFPE do Campus Acadêmico do Agreste/UFPE.

## **5 O mundo dos pós-graduandos indígenas Xukuru**

Como resultados da pesquisa, por meio da técnica de coleta de dados da entrevista semiestruturada e conversas informais, constatou-se que os mestrandos do PPGEDUC/UFPE avaliam que estar em um Programa de Pós-Graduação é muito importante para o exercício da docência junto à comunidade indígena Xukuru do Ororubá. A formação possibilita o fortalecimento da identidade étnica do seu povo, bem como possibilita a utilização desta fonte de conhecimento para o desenvolvimento profissional. Eles ainda ressaltam que, no futuro, esta formação continuada auxiliará a comunidade indígena nas lutas pelo reconhecimento das suas especificidades, ou seja, na luta por um ensino diversificado e específico.

Como anteriormente explicitado, os sujeitos da pesquisa foram chamados por uma letra e um número, M1 e M2. A primeira entrevistada, M1, tem 34 anos de idade, é do gênero feminino e atua como professora em uma escola do povo Xukuru. O segundo entrevistado,

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

M2, tem 38 anos de idade, é do gênero masculino e atua como coordenador em escolas do referido povo.

Logo de início, os sujeitos da pesquisa destacaram que dos doze professores-discentes indígenas, da comunidade Xukuru, da primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE-CAA, apenas dois professores conseguiram ingressar no mestrado do PPGEDUC/UFPE. Levando em consideração esse dado, pode-se destacar que os desafios são muitos ao ingresso e à permanência de estudantes indígenas em sua formação continuada: ausência de políticas afirmativas nos editais de seleção, dificuldades financeiras e a distância de cada povo em relação ao *campus* da UFPE de Caruaru (CAA). A ausência de políticas de acesso e de permanência desses estudantes indígenas é materializada levando em conta que de um universo de mais ou menos trezentos estudantes indígenas da primeira turma da graduação, apenas dois ingressaram no mestrado por esforços pessoais.

Sobre as dificuldades encontradas pelos mestrandos, eles declararam que a existência do curso de formação inicial, Licenciatura Intercultural Indígena (UFPE-CAA) contribui na democratização do acesso à universidade de grupos excluídos. Entretanto, os desafios continuam para aumentar o percentual de estudantes indígenas na pós-graduação.

Dessa maneira, mesmo existindo o curso de graduação de Licenciatura Intercultural Indígena, este não consegue sanar as diferenças e possíveis limites em decorrência de uma educação não intercultural na Educação Básica. Assim, na forma de avaliação da seleção do mestrado focada em um projeto de pesquisa como requisito no ingresso do PPGEDUC/UFPE termina não privilegiando as diferenças culturais das trajetórias educacionais dos candidatos indígenas. Ou seja, não havia uma garantia de uma perspectiva intercultural na referida seleção, mesmo considerando que desde 2022, a UFPE adota em todos os seus editais de seleção de pós-graduação as cotas para indígenas, dentre outros grupos subalternizados.

Outra dificuldade pertinente aos mestrandos durante o curso é a distância entre a universidade e a comunidade do povo Xukuru que se localiza a aproximadamente 110 km do município de Caruaru. Assim, a distância se relaciona com outra variável que dificulta o acesso e permanência desses professores na Pós-Graduação: a questão financeira. Para fazer o trajeto de Caruaru a Pesqueira, onde o povo Xukuru vive, e Pesqueira a Caruaru se faz necessário transporte o que demanda custos financeiros pessoais. Além disso, em determinados momentos, a permanência em Caruaru é necessária o que exigiria hospedagem desses professores, demandando custos adicionais.

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

Essas dificuldades podem ser identificadas nas falas dos dois sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, M1 evidencia as dificuldades vivenciadas e as suas expectativas em relação aos benefícios que a formação continuada trará para sua comunidade e para ela mesma:

Foi bastante difícil ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE), devido a elaboração do projeto de pesquisa e ao critério de inscrição e seleção, outra grande dificuldade foi a necessidade em termos financeiros, pois tive que me afastar do emprego, como professora, deixar a sala de aula e minha família foi muito difícil, mas me manter nas aulas de mestrado foi umas das prioridades para buscar através desta formação uma melhor maneira de fortalecer a identidade de meu povo mesmo tendo que superar tantas dificuldades, as aulas em período diurno, dificuldades financeira, a necessidade de um meio de transporte para idas e voltas diariamente e a falta de bolsa de permanência do mestrado, foram apenas algumas dificuldades que enfrentei, mas poder voltar para minha comunidade com o título de Mestre é muito importante (...), hoje após obter poder estar aqui na Universidade e adquirido este conhecimento, em que posso usar para auxiliar/ incentivar os demais professores da comunidade a buscar pela formação continuada. (M1, 2018).

Enfatiza-se ainda nesse caminho que a formação continuada é uma forma dos professores obterem um conhecimento mais específico e complementar à formação inicial, bem como o reconhecimento de identidade e autoafirmação da mesma. Nessa perspectiva, M2 afirmou que:

Buscar pela formação continuada para nós professores indígenas é bastante difícil, porque para estar aqui na universidade já há uma dificuldade em estar longe de casa e de nossa família, além de que para poder estar presente nas aulas é necessário deixar o exercício da docência. É importante estar em um Programa de Pós-Graduação mesmo diante das dificuldades encontradas. Mas, o papel de nós educadores e guerreiros do povo Xukuru é estar sempre a lutar pela existência, fortalecimento e reconhecimento do nosso povo, e estar aqui na universidade não é apenas um aprendizado, mas sim uma forma de mostrar para o homem branco que todos os lugares públicos também são nossos, além de ser uma maneira de romper com o preconceito em que ainda existe em nosso país. (M2, 2018).

Diante das especificidades do povo Xukuru, é bastante evidente a forma em que os mestrandos afirmam a necessidade de buscar por conhecimentos que auxiliarão, no futuro, no reconhecimento cultural da comunidade, bem como maneiras de resguardar a identidade do povo por meio da educação intercultural que excede mecanismos de subalternidades.

Ainda foi possível verificar, a comunicação entre outros povos indígenas do estado de Pernambuco, durante uma visita prévia da pesquisa, esta que ocorreu em maio de 2019, quando acontecia o evento denominado por eles de “Assembleia dos Povos Indígenas



DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

Xukuru”. Este evento, aberto ao público, promove a participação de todos os povos indígenas do Estado, para, através do diálogo entre povos, tratar de assuntos ligados ao bem de toda a comunidade indígena, bem como à comunidade não-indígena.

Outro importante contato, foi quando voltamos à comunidade Xukuru em outubro de 2019. Neste encontro conversamos com alguns professores da comunidade, sobre o motivo de não ingressarem no mestrado; a importância desta formação para o professor indígena e o papel do professor na formação de seu povo. A partir dessas questões pôde-se observar que para os professores indígenas, principalmente para os dois mestrados, a educação escolar é uma arma de luta pelo reconhecimento, mas se esta não for em uma perspectiva transformadora e intercultural terá pouco impacto. Desta forma, a mestranda M1, afirmou:

Enquanto estávamos na universidade uma grande tensão vivida durante o curso foi o preconceito por parte de muitos alunos de outros cursos, mas superamos de maneira mais fácil pois estamos em grande conjunto; mas durante o mestrado sofremos com falta da presença de mais indivíduos de nosso povo que pudessem contribuir com o companheirismo, foi bastante difícil apenas eu e mais um professor de meu povo estar mais uma vez enfrentando preconceito e dessa vez sem família, amigos ou colegas da mesma etnia (M1, 2018).

Nesse sentido, a educação do povo Xukuru tem como referência uma perspectiva transformadora e intercultural, porém, não podemos afirmar o mesmo sobre a educação escolar não-indígena. Além disso, o preconceito vivenciado por esses sujeitos demonstra que a universidade tem dificuldade em se constituir a partir do caráter plural e democrático para que as pessoas possam aprender com as diferenças e materializem o reconhecimento da diversidade.

## 6 Conclusões

Diante do que foi analisado no decorrer da pesquisa, os pós-graduandos indígenas que estavam realizando o mestrado no PPGEDUC/UFPE, do Campus Acadêmico do Agreste/UFPE, encontraram dificuldades durante o curso de mestrado, bem como durante as etapas de seleção do referido Programa com a falta de um edital com políticas afirmativas antes de 2022. Assim, segundo eles, o mestrado proporcionou um avanço significativo na sua atuação profissional mesmo diante das dificuldades enfrentadas, destacando essa ausência de

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

políticas públicas diferenciadas voltadas para a questão indígena que refletisse no seu ingresso e permanência na universidade.

Nessa direção, a partir da educação intercultural os povos indígenas vêm conquistando espaço em meio à sociedade não-indígena, com a possibilidade de após concluírem o mestrado, realizarem o doutorado, dando prosseguimento à formação continuada. Assim, faz-se necessário seguir na luta para que a Universidade seja plural e democrática atendendo a todos os grupos que compõem a sociedade tendo como referência a possibilidade de se aprender com a diferença e uma educação em/e para os direitos humanos.

### Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CARLI, Serlene A. de. Formação continuada dos professores indígenas do Alto Xingu-MT. *In: Anais do VII congresso brasileiro de geógrafos*. Vitória, Espírito Santo, 2014. Disponível em: [www.cbg2014.agb.org.br/.../1403896088\\_ARQUIVO\\_Educ.Esc.IndigenaArtigoCom...](http://www.cbg2014.agb.org.br/.../1403896088_ARQUIVO_Educ.Esc.IndigenaArtigoCom...) Acesso em: 28 abr. 2019.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. Povos Indígenas e Ações Afirmativas. **Ciências Humanas em Revista**. São Luís, v.5, n. esp. p. 65-74, jun. 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento, dilemas de uma era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/50109/54229> Acesso em: 17 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena. Rediscutindo a formação de professores no Brasil: aproximando-se da educação indígena. *In*: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Núcleo de Cultura e Educação Indígena, ALB, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. *In*: BAUER, W. Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Som e Imagem**: um manual prático. Petrópolis, Vozes, 2010.

RIBAS, Geovania Fagundes; GOMES, Marília do Amparo Alves; PIRES, Ennia Débora Passos Braga;. Formação continuada saberes indígenas na escola: breve análise sobre a implantação da política no contexto educacional do sul baiano. *In*: VII **Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, BA. v. 6, n. 6, 2017. Disponível em <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7306>. Acesso em: 28/04/2019.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2006.

IBGE - O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Censo Demográfico Brasileiro 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt->

DOI: 10.24024/23585188v16n1a2023p070088

br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas. Acesso em: 05 de outubro de 2023.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simões; Cotidiano Escolar e Cultura(s). *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2006.

MAHER, Terezinha Maher. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Kleber Gesteird.; MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil *In*: GRUPIONI, Luís Donisete. Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Revista Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves; LIMA, Larissa Suellen Gomes Andrade. A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 328-348, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NDLOVU, Morgan. Por que Saberes Indígenas no Século XXI? Uma Guinada Decolonial. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v.1, n.1, p.127-144, 2017.

OLIVEIRA, João P. de. Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **MANA**, v.4, n.1, p. 47-77, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: Edgardo Lander (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Antonio Altino Oliveira da; SILVA, Bruno Rodrigues da; SILVA, Jaqueline Higino da; SILVA, Juliele Higino da; SILVA, Jakeline de Oliveira da; SILVA SOBRINHO, Antonio Mendes da; ARAÚJO, José Ciríaco; SILVA, Maria das Graças da. **A questão indígena no Nordeste**: a educação diferenciada nas escolas das Aldeias Jaraguá e Monte-Mor. João Pessoa, PROBEX, 2012. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/4CCHLASEAMPOPROBEX2013842.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad Crítica**, v. 75, p. 96, 2010. Disponível em: [www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultur](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultur). Acesso em 28 abr. 2019.