



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

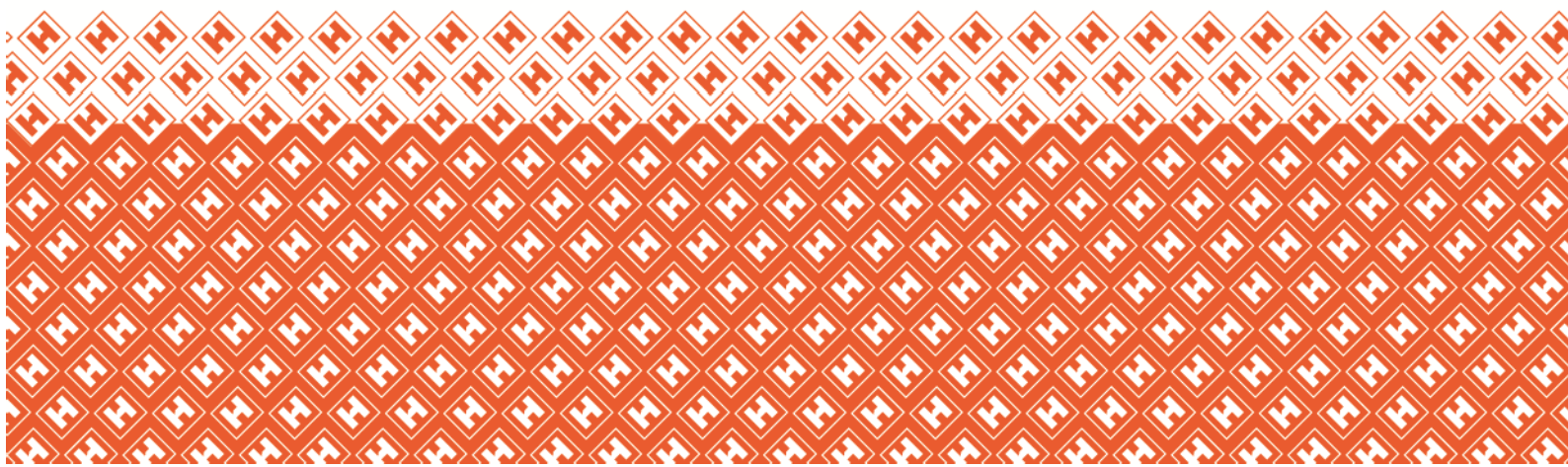
---

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**CRISTIANO MARQUES COELHO**

**A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL  
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - FAINDI/ UNEMAT**

**CÁCERES  
2024**



**CRISTIANO MARQUES COELHO**

**A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL  
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - FAINDI/ UNEMAT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida

**CÁCERES  
2024**

**CRISTIANO MARQUES COELHO**

**A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL  
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - FAINDI/ UNEMAT  
COMISSÃO EXAMINADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 30 de setembro de 2024

---

**Professora Dra. Marli Auxiliadora, de Almeida (UNEMAT)  
(Orientadora)**

---

**Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira  
Examinador interno**

---

**Professora Dra. Eliane Boroponepá Monzilar  
Examinadora externa**

---

**Professora Dra. Regiane Cristina Custódio  
Suplente**

**CÁCERES  
2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Coelho, Cristiano Marques.

A trajetória história da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso - FAINDI/ UNEMAT / Cristiano Marques Coelho. - Cáceres, 2024.

114 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientadora: Dra. Marli Auxiliadora de Almeida.

1. História da FAINDI. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Formação de Professores Indígenas. 4. Ensino de História. I. Almeida, Marli Auxiliadora de, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB

CDU 378(817.2)



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E  
PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA



## ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –PROFHISTÓRIA

Aos trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro, às 19h, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de **Cristiano Marques Coelho**, com a produção intitulada “ **A trajetória histórica da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso – FAINDI/UNEMAT**”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (<https://meet.google.com/scn-gbdj-bei>). A Comissão Examinadora foi composta pela professora Dra. Marli Auxiliadora de Almeida (UNEMAT/orientadora-presidente), professora Dra. Eliane Boroponepá Monzilar (Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI/ Universidade do Estado de Mato Grosso/Unemat /Examinadora Externa), professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT/Examinador Interno) e a professora Dra. Regiane Cristina Custódio Figueiredo (UNEMAT/Examinadora Suplente). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considerou o candidato **aprovado**. O candidato deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pela presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.

Comissão Examinadora:



Documento assinado digitalmente

MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA

Data: 03/10/2024 19:44:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida (UNEMAT – presidente da Banca)**

**Participação remota - Síncrona**

Documento assinado digitalmente



ELIANE BOROPONEPÁ MONZILAR

Data: 24/10/2024 12:28:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Eliane Boroponepá Monzilar**

**(Universidade do Estado de Mato Grosso/Unemat – Examinadora externa)**

**Participação remota – Síncrona**

Documento assinado digitalmente



CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA

Data: 03/10/2024 20:25:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira (Universidade do Estado de  
Mato Grosso/UNEMAT - Examinador Interno) Participação remota  
– Síncrona**

Documento assinado digitalmente



REGIANE CRISTINA CUSTÓDIO DE FIGUEIREDO

Data: 03/10/2024 21:27:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Regiane Cristina Custódio Figueiredo (Universidade do  
Estado de Mato Grosso/UNEMAT – Examinadora Suplente)**

**Participação remota - Síncrona**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico o presente trabalho ao meus pais, Sebastião e Elza, minhas irmãs, meus filhos, que sempre foram e sempre serão a minha fonte de inspiração, e principalmente à minha amada esposa Silvana.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, a Deus, por me conceder energia, saúde e força para enfrentar as noites sem dormir e os longos dias de incansável dedicação. Agradeço aos meus pais, Sebastião e Elza, parceiros de vida em todos os momentos; às minhas irmãs, Sueli e Damiana, pela motivação para continuar; e aos meus filhos, Larissa e Leonardo, pelas palavras de incentivo, especialmente nos momentos de cansaço. Meus amados sobrinhos Mariana (*In memoriam*), Henrique e Kauã. Minhas tias Helena e Lourdes pelo carinho a mim dispensado. À minha amada esposa, Silvana, expresso minha profunda gratidão pela imensa paciência e pela dedicação e indispensável ajuda na concretização deste sonho.

Agradeço também aos meus professores do programa, pelas aulas ministradas, e à minha estimada orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Marli Auxiliadora de Almeida, por todas as correções, pela sabedoria compartilhada e pela paciência demonstrada no desenvolvimento desta dissertação. Vocês são minha inspiração.

Expresso minha gratidão à Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Unemat, por disponibilizar os espaços de estudo e a estrutura que me permitiu explorar ao máximo tudo o que foi necessário para o sucesso deste trabalho.

Quero também expressar minha imensa gratidão aos professores entrevistados, em especial ao Prof. Dr. Elias Januário, por compartilhar seu conhecimento e experiência no campo da Educação Superior Indígena.

Este trabalho marca minha trajetória acadêmica e profissional, e não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de turma, especialmente ao meu amigo Luís, companheiro de lutas, estudos e risadas. O resultado não seria possível sem a colaboração de todos vocês. Agradeço profundamente pelas ideias compartilhadas, que abriram minha mente para as melhorias necessárias neste trabalho. A todos que me ajudaram a alcançar meus objetivos e transformar este trabalho em realidade, meus eternos agradecimentos ficam aqui registrados.

Não há nenhuma diferença entre a importância, o valor e o significado da ciência dos brancos e das ciências indígenas.

Gersem Baniwa

## EPÍGRAFE

Quem me dera ao menos uma vez ter de volta todo o ouro que entreguei a quem conseguiu me convencer que era prova de amizade. Se alguém levasse embora até o que eu não tinha. Quem me dera ao menos uma vez esquecer que acreditei que era por brincadeira que se cortava sempre um pano de chão, de linho nobre e pura seda. Quem me dera ao menos uma vez, explicar o que ninguém consegue entender. Que o que aconteceu ainda está por vir. E o futuro não é mais como era antigamente. Quem me dera ao menos uma vez provar que quem tem mais do que precisa ter quase sempre se convence que não tem o bastante. Fala demais por não ter nada a dizer. Quem me dera ao menos uma vez que o mais simples fosse visto, como o mais importante, mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente.

**(Índios – Legião Urbana)**



## RESUMO

Este estudo trata-se de uma investigação sobre a criação e consolidação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), visando analisar a trajetória histórica da FAINDI e a sua importância para a educação escolar indígena do Mato Grosso. A educação específica e diferenciada, voltada para a formação de professores indígenas, perpassa pelo processo histórico de criação da FAINDI. A análise do percurso para a constituição da Faculdade Indígena Intercultural possibilita compreender os desafios e potencialidades desse modelo de formação específico para os professores indígenas, que propõe fortalecer a sua identidade e seus direitos, buscando contribuir para o enriquecimento e a diversidade da educação brasileira como um todo. Abordou-se neste trabalho a história da FAINDI e a sua importância no cenário nacional, bem como o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena a partir da Convenção nº 169 da OIT, da Constituição de 1988 e de outros marcos legais como a LDBEN (Lei nº 9.394/96), RCNEI/98, Lei nº 11.645/08, RCNEI (2009) e a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2015 e a BNCC e o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena de 2009. A metodologia empregada no estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, com base nos referenciais teórico-metodológicos da Educação Superior Indígena, aliados à análise de autores como Barros (2005), Cunha (2012), Grupioni (1995), Luciano (2006), Januário (2002) e Medeiros (2013), bem como o uso da História Oral para as análises das entrevistas, realizadas com os percussores do 3º Grau Indígena. A partir dessas bases, foi possível refletir sobre a trajetória histórica da FAINDI, considerando sua especificidade em atender um público variado, oferecendo uma formação diferenciada, a fim de promover a valorização da diversidade étnico-cultural presente nas escolas indígenas, permeada pelo conceito da interculturalidade. Dentre os resultados obtidos está a constatação de que embora tenha havido avanços a partir da criação da FAINDI, ainda há lacunas para que, na prática, a educação indígena de qualidade seja de fato uma realidade para os povos originários. Como Produto Educacional, foi produzida uma cartilha orientadora, trazendo informações sobre vestibulares, formas de ingresso, cursos oferecidos, dentre outros, em linguagem acessível e de fácil compreensão. Um QRcode na cartilha direcionará ao *site* da FAINDI. A sua distribuição será realizada nas 72 escolas indígenas de Mato Grosso, por meio de uma parceria que envolverá a UNEMAT e a SEDUC-MT, visando melhorar a interação da comunidade indígena com o universo acadêmico, através da FAINDI.

**Palavras-chave:** História da FAINDI; Educação Escolar Indígena; Formação de professores indígenas.

## ABSTRACT

This study is an investigation into the creation and consolidation of the Intercultural Indigenous Faculty (FAINDI) of the State University of Mato Grosso (UNEMAT), aiming to analyze the historical trajectory of FAINDI and its importance for indigenous school education in Mato Grosso. Specific and differentiated education, focused on the training of indigenous teachers, permeates the historical process of creation of FAINDI. The analysis of the path to the establishment of the Intercultural Indigenous Faculty makes it possible to understand the challenges and potential of this specific training model for indigenous teachers, which proposes to strengthen their identity and rights, seeking to contribute to the enrichment and diversity of Brazilian education. This work addresses the history of FAINDI and its importance in the national scenario, as well as the development of Indigenous School Education based on ILO Convention No. 169, the 1988 Constitution and other legal frameworks such as LDBEN (Law 9394/96), RCNEI/98, Law 11.645/08, RCNEI (2009) and Resolution CNE/CP No. 1 of 2015 and the BNCC and the National Plan for Indigenous School Education of 2009. The methodology employed in the study used bibliographic and documentary research, based on the theoretical-methodological references of Indigenous Higher Education, combined with the analysis of authors such as Barros (2005), Cunha (2012), Grupioni (1995), Luciano (2006) Januário (2002) and Medeiros (2013), as well as the use of Oral History for the analyses. from interviews conducted with the pioneers of the Indigenous 3rd Degree. Based on these bases, it was possible to reflect on the historical trajectory of FAINDI, considering its specificity in serving a diverse public, offering a differentiated education, to promote the appreciation of the ethnic-cultural diversity present in indigenous schools, permeated by the concept of interculturality. Among the results obtained is the finding that although there have been advances since the creation of FAINDI, there are still gaps for quality indigenous education to be a reality for the native peoples in practice. As an Educational Product, a guidance booklet was produced, providing information on entrance exams, forms of admission, courses offered, among others, in accessible and easy-to-understand language. A QR code in the booklet will direct to the FAINDI website. It will be distributed in the 72 indigenous schools of Mato Grosso, through a partnership involving UNEMAT and SEDUC-MT, aiming to improve the interaction of the indigenous community with the academic world, through FAINDI.

**Keywords:** History of FAINDI; Indigenous School Education; Indigenous Teacher Training.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Logomarca da Faculdade Indígena Intercultural .....	76
Figura 2 - Sala da administração da FAINDI, Campus da Unemat em Barra do Bugres-MT .....	105

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Carga horária, temática, estudos cooperados e estágio supervisionado .....	57
Quadro 2 - Atos legais da Constituição do 3º Grau Indígena da Unemat .....	66
Quadro 3 - Percorso temporal do Projeto de Educação Superior Indígena.....	84

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI	Conselho de Educação Escolar Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Ensino Indígena
CONSUNI	Conselho Universitário
FAINDI	Faculdade Indígena Intercultural
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROESI	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PROLIND	Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNI-BH	Centro Universitário de Belo Horizonte
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>28</b>
<b>O MOVIMENTO INDÍGENA E AS CONQUISTAS DOS DIREITOS EDUCACIONAIS</b>	
<b>1.1 O Movimento Indígena no Brasil.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 Os Marcos Legais dos direitos indígenas: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, educação escolar indígena e educação superior indígena e o movimento Indígena.....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>51</b>
<b>A CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT: 3º GRAU INDÍGENA .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 O Projeto de 3º. Grau Indígena: uma conquista histórica .....</b>	<b>51</b>
<b>2.2 Entre o sonho, a luta e a conquista: o 3º. Grau Indígena .....</b>	<b>58</b>
<b>2.3 O arcabouço legal na Unemat: a ascensão no processo de criação do 3º. Grau Indígena.....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>76</b>
<b>A CRIAÇÃO DA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO (FAINDI/UNEMAT).....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Do 3º. Grau Indígena à Faculdade Intercultural Indígena: a concretização de um projeto de autonomia dos povos indígenas .....</b>	<b>77</b>
<b>3.2 A trajetória histórica da FAINDI e sua importância .....</b>	<b>81</b>
<b>3.3 O avanço do projeto da Educação Superior Indígena.....</b>	<b>84</b>
<b>3.4 Do 3º. Grau indígena à FAINDI: o projeto pedagógico.....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

Meu nome é Cristiano Marques Coelho, sou natural de Belo Horizonte, Minas Gerais, tenho 46 anos, e desde 2018 sou professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, e residindo atualmente em Cuiabá, Mato Grosso. Sou licenciado em História pelo Centro Universitário de Belo Horizonte - UNI-BH (2014); especialista em Ensino de História, pela Faculdade Única de Ipatinga, Minas Gerais (2020); Bacharel em Direito pela Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT(2023) e Mestrando em Ensino de História pela UNEMAT/PROFHISTÓRIA. Durante toda a minha trajetória acadêmica, o foco do meu campo de pesquisa sempre foi a temática indígena, voltada para a educação escolar indígena, o ensino de História na educação escolar indígena, a formação de professores indígenas e, por fim, os direitos dos povos indígenas. É uma temática que no qual sou extremamente apaixonado, pois compreender os nossos antepassados, perpassa pela compreensão de se pertencer também aos povos originários, pois somos uma nação pluriétnica, ou seja em nosso sangue corre também sangue indígena. A síntese deste trabalho visa a apresentar a trajetória histórica de uma instituição de Ensino Superior, voltada diretamente para os povos indígenas.

A Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), vinculada à Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), localizada em Barra do Bugres, no estado do Mato Grosso, é a primeira instituição de ensino superior intercultural indígena do Brasil e da América Latina, representando um marco histórico e educacional para o país.

Desde a sua criação, a FAINDI tem se destacado como um modelo pioneiro de educação diferenciada, que visa não apenas a formação de professores indígenas, mas também a valorização das identidades culturais e dos direitos desses povos. A oferta de uma educação específica é importante para a formação de professores indígenas, uma vez que esta foi uma demanda que perpassou todo o processo histórico de criação da FAINDI. Compreender a trajetória desta instituição permite entender melhor os desafios e as potencialidades de um modelo educacional específico e diferenciado, bilíngue e intercultural, voltado para a formação de professores indígenas.

Foi com este objetivo que se construiu a temática desta pesquisa, com o propósito de investigar a trajetória histórica de uma instituição de ensino superior diferenciada em sua estrutura e dinâmica de funcionamento, a partir de algumas indagações: qual é o seu propósito, o porquê da sua criação, seu processo histórico e os sujeitos envolvidos e, por

fim, seus desafios e perspectivas. Pretendeu-se que estas e outras dúvidas fossem esclarecidas ao longo desta dissertação, visando, ainda, trazer uma reflexão sobre o aprofundamento das questões que permeiam a história da conquista e da implementação dos direitos dos povos indígenas à educação, em todos os níveis, de acordo com suas demandas e necessidades.

Nesse sentido, esta dissertação apresenta a trajetória histórica da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental e de análises e estudos de pesquisadores de diversos campos do conhecimento que trabalham a temática da educação indígena e da interculturalidade, conceito demarcador das discussões sobre o tema, e dos marcos legais para uma educação escolar indígena inclusiva, como também outros, relacionados à formação de professores, através de programas pioneiros como o do 3º grau Indígena, dentre outras iniciativas que levaram posteriormente à criação da FAINDI.

Dessa forma, buscou-se, ao longo deste estudo, entender como o conhecimento do processo de criação da FAINDI, com o protagonismo dos próprios sujeitos desses direitos, pode contribuir para a compreensão dos fatos e narrativas históricas que marcaram a trajetória de construção de cursos superiores, no interior do Mato Grosso, voltados para os povos originários. Ainda, a iniciativa de estudar a instituição surgiu também da formação acadêmica deste pesquisador, graduado em História e em Direito, e da sua atuação como professor na Rede Estadual de Ensino, como também no trabalho realizado na Coordenadoria de Ensino Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT), refletindo um interesse genuíno, pessoal e profissional, pelas questões indígenas, tanto no campo da História quanto do Direito.

A pesquisa propôs investigar a trajetória histórica da criação de uma faculdade voltada exclusivamente para a formação de professores indígenas, visando entender como a associação do tempo e espaço foram utilizados na construção da narrativa histórica sobre o percurso que culminou com a criação da FAINDI, dos seus exórdios, aos dias atuais, e como a participação dos povos indígenas impactou essa conquista. Delgado (2009) explica como tais reflexões são importantes para esse entendimento:

[...] o tempo e o espaço são essenciais à definição da especificidade na perspectiva da História. Analisa-se uma realidade espacial, ou outra realidade espacial. Analisa-se um tempo ou um outro tempo. Em decorrência, para o historiador o estabelecimento de datas e a escolha de cortes cronológicos são



tão fundamentais e significativos quanto a definição do tema ou objeto a ser pesquisado. Na História a dimensão da temporalidade é de tamanha relevância que o próprio tempo é, usualmente, definidor das questões relacionadas às temáticas da pesquisa, pois os interesses por objetos de pesquisa também se alteram com o decorrer do tempo (Delgado, 2009, p. 11)

A História proporciona repensar o passado de uma forma crítica, e buscar entender que o tempo e espaço é fundamental para compreender tudo aquilo que permeia o processo das conquistas sociais, possibilitando que se tenha uma leitura do contexto em que elas ocorrem desde o seu início, dando aos atores envolvidos o direito ao seu devido lugar de destaque. No caso deste estudo, buscou-se compreender como os povos indígenas fizeram valer o cumprimento dos direitos, obtendo a concretização de um projeto educacional que respeitasse os seus hábitos, costumes e tradições. Contudo, não se pode desprezar o longo caminho e os inúmeros obstáculos envolvidos neste caminhar, considerando que a História também mostra que os direitos dos povos originários foram negligenciados por séculos, e as dificuldades são ainda hoje uma realidade, e por isto precisam ser superadas todos os dias, na prática e no cotidiano.

A metodologia deste trabalho se baseou em uma pesquisa bibliográfica e documental, ancorada nos referenciais teórico-metodológicos da Educação Superior Indígena. A ação de pesquisa documental refere-se ao levantamento de dados junto às instituições FAINDI e UNEMAT e de normativas que trouxeram os fundamentos e alcance do objeto pretendido, notadamente para proceder a um levantamento de legislações aplicáveis relativas ao tema da pesquisa, com a coleta de dados “restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Lakatos; Marconi, 2003, p.174). Dados documentais foram pesquisados também em órgãos oficiais, disponibilizados por institutos de pesquisas estatísticos e ou educacionais e em repositórios de diferentes instituições, de maneira a analisar informações disponíveis sobre a temática da investigação.

A abordagem metodológica inclui também a História Oral, demonstrando a importância da memória histórica, utilizada para reconstruir narrativas dos primeiros atores envolvidos nos projetos de Ensino Superior Indígena. Para Alberti (2014), a História Oral apresenta-se como um método, fonte e até mesmo uma técnica que aproxima, por meio da realização de entrevistas, de pessoas que participaram e participam de processos, visando a entender suas visões e percepções sobre a conjuntura observada.

A linha de raciocínio adotada por Alberti (2014) corrobora as ideias de Lozano (2006, p.16), para quem a História Oral dá “ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais”. Dessa forma, o remir desses pressupostos e percepções que, embora não constituam uma memória no sentido literal de registro metódico, indicam a eficácia ou não de um paradigma, a exemplo da construção da educação superior indígena e, mais especificamente, do ensino superior indígena, diferenciado, inclusivo e único na sua diversidade.

Ainda, a História Oral é, para além de uma técnica de levantamento de dados, um método que busca não apenas catalogar e arquivar visões, mas apreender sentidos, contradições e concepções produzidas pelos sujeitos envolvidos no fato ou nos processos ocorridos. Tais registros são parte de uma consciência contemporânea, sendo necessário buscar os significados atribuídos a ela (Lozano, 2006; Ribeiro, 2013).

Especificamente em relação à temática deste estudo, pesquisadores como Luciano (2006), Cunha (2018), Grupioni e Silva (1995) e Medeiros (2013), entre outros, oferecem a base teórica para esta análise, juntamente com documentos legais e pareceres como a Lei nº 9.394/96, nº Lei 11.645/08, e a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2015<sup>1</sup>. Esses documentos são fundamentais para entender o contexto legal e histórico da educação indígena no Brasil.

Os referenciais teórico-metodológicos do Ensino Superior Indígena foram instrumentos de muita relevância para a realização desta pesquisa. O uso da metodologia da História Oral sustentou o desenvolvimento deste trabalho, sendo feitas entrevistas com os precursores dos projetos voltados para o Ensino Superior Indígena, visando conhecer os pressupostos e os processos que culminaram na construção da FAINDI. Como destaca Delgado (2009, p. 23), “a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber”.

A metodologia adotada nesta pesquisa permitiu a realização de uma análise detalhada das políticas públicas e diretrizes educacionais que sustentam a educação escolar indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, e a Lei nº 11.645 de 2008, que inclui a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial, são exemplos de como a

---

<sup>1</sup> A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Ensino Médio e de Educação Superior.

legislação brasileira tem avançado no reconhecimento e valorização da educação diferenciada para os povos indígenas, conquistas obtidas através de lutas e reivindicações iniciadas pelo movimento indígena.

A ideia central deste estudo é entender como os fatos históricos, articulados através das lutas dos movimentos sociais e indígena, contribuíram para o nascimento de um projeto ousado e inovador que culminou na institucionalização de programas para a educação escolar indígena e, muito especificamente, na formação em nível superior de professores indígenas, em um sistema de ensino diferenciado e bilingue que, desde o seu início, abraça a multiculturalidade dos povos originários.

A pesquisa sobre a história da Faculdade Indígena Intercultural se intercala com o processo em torno da formação de professores indígenas, ambos associados a uma pesquisa bibliográfica e documental, que vem apresentar uma nova vertente sobre a luta dos povos originários no campo da história da educação e da história das instituições escolares. Para Certeau (1982), a interrogação do processo da historiografia tem que ser pertinente ao assunto abordado, para que ocorra uma maior compreensão e um entendimento que visa focar, na sua essência, os contextos sociais e o lugar de onde se escreve, o cotidiano dos sujeitos e suas práticas. A forma sistemática e epistemológica que envolve cada processo da escrita historiográfica desta pesquisa é importante na compreensão do momento em que os fatos ocorreram e seu impacto para a educação dos povos indígenas.

A escrita da história, o documento histórico e o próprio ensino de História passaram por mudanças teórico-metodológicas a partir do século XX, que remete às escolhas epistemológicas marcadas pela interface com as demais ciências, como a Educação e as Ciências Sociais. Esse processo foi inaugurado pela Revista dos Annales no começo do século XX, em que os historiadores franceses da Escola dos Annales<sup>2</sup>, construíram uma mudança significativa na compreensão da escrita da História e na relação do historiador com o documento (Burke, 2010).

Ainda, conforme Bloch (2001), essa nova visão rompe com a historiografia do século XIX, que tinha por base o pensamento positivista, isto é, que o historiador não

---

<sup>2</sup> Periódico francês Annales d'histoire économique et sociale (Anais de história econômica e social). BURKE, Peter. **A escola dos Annales** (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2010.

interferisse na informação apresentada pelo documento; porém, como explica o autor, sem questionamentos a História seria meramente factual.

Essas novas percepções e novas relações do historiador com o documento histórico trouxeram uma mudança significativa e deram vozes também às experiências vivenciadas pelos sujeitos invisíveis e esquecidos pela própria história. A partir dos referenciais teórico-metodológicos, as concepções da História passaram a ser problematizadas com questões do presente: “No esforço de recuperar a experiência e os pontos de vista daqueles que normalmente parecem invisíveis na documentação histórica convencional e de considerar seriamente essas fontes como evidência” (Thomson; Frisch; Hamilton, 2006, p. 75).

A escrita historiográfica é influenciada por diversos contextos sociais, pelo ambiente em que é produzida, e pelas práticas nela envolvidas. No Brasil, ao longo do século XX, as possibilidades de pesquisas com novos objetos e metodologias no campo da História, proporcionadas pela Escola de Annales, permitiu a realização de estudos voltados para temas sociais, culturais e educacionais, provenientes de análises de movimentos feministas, ambientalistas, religiosos e indígenas, acrescidos de estudos histórico-educacionais, representados por produções de atores educativos e instituições de ensino (Gatti Júnior, 2007).

Diante desse processo de renovação de fontes, inovação temática e interdisciplinar na historiografia brasileira, o campo de ensino de História possibilitou o diálogo entre a História e a história das instituições escolares. Foi neste sentido que se estabeleceu a pesquisa acerca da história da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso desde a sua criação até os dias atuais. Este processo, decorrente da interdisciplinaridade, viabiliza a percepção dos ‘sujeitos invisíveis’ na História, apresentando um novo olhar sobre a história desses sujeitos e suas vivências, historicamente esquecidos, quando não apagados.

A análise bibliográfica utilizada nesta pesquisa abrange estudos de historiadores e educadores que investigam o processo da escolarização dos povos indígenas ao longo do tempo, como também com os teóricos que estudam a formação de professores indígenas, com um olhar voltado exclusivamente para suas lutas, além das ações governamentais acerca da inserção dos indígenas em espaços de escolarização. Neste sentido, um breve histórico nesta introdução traz aspectos relacionados aos temas das conquistas desses direitos, entre eles algumas legislações capazes de interferir na

transformação de indígenas de tutelados a trabalhadores nacionais, desde o período colonial, passando pelo período imperial e republicano, quando foram formalizadas as leis e decretos que legislaram sobre a temática.

Toda essa construção referente à escolarização dos povos indígenas teve suas bases legais inseridas principalmente na Constituição Federal de 1988, marco histórico, que assegurou vários direitos a eles, reconhecendo sua importância cultural e garantindo sua proteção. Um dos direitos estabelecidos no artigo 231 refere-se à educação escolar indígena, que precisa ser diferenciada e garantir a utilização de suas línguas maternas.

A educação escolar diferenciada para as comunidades indígenas é um instrumento importante para a valorização e preservação de suas culturas, além de promover a inclusão social e o desenvolvimento das comunidades. Essa modalidade de ensino busca respeitar e valorizar os conhecimentos tradicionais e a forma de vida dos povos indígenas, contribuindo para a formação de uma identidade cultural sólida e para o fortalecimento das comunidades.

A promoção e a manutenção da educação escolar diferenciada devem ser garantidas pelo Estado, que tem o dever de oferecer uma educação de qualidade e respeitar a diversidade cultural presente no país. É fundamental que as escolas indígenas sejam estruturadas de forma a contemplar as especificidades das comunidades, oferecendo um currículo que valorize a cultura, a língua e os saberes tradicionais dos povos indígenas.

Além disso, a utilização das línguas maternas nas escolas indígenas é um elemento importante para a preservação da identidade cultural e linguística desses povos. As línguas indígenas são um patrimônio imaterial e seu uso nas escolas contribui para a manutenção e revitalização dessas línguas, evitando assim a sua extinção.

O acesso à educação escolar diferenciada e a utilização das línguas maternas são direitos fundamentais para os povos indígenas. Dessa forma, a sociedade como um todo deve reconhecer e valorizar a importância desses direitos, bem como o Estado deve cumprir o seu papel de garantir uma educação de qualidade, respeitando as suas especificidades culturais.

No entanto, apesar dos avanços garantidos pela Constituição Federal, ainda existem desafios a serem enfrentados para a efetivação desses direitos. Muitas escolas indígenas em Mato Grosso enfrentam problemas de infraestrutura precária, falta de materiais didáticos adequados, além da formação insuficiente e parcial de seus

professores. Sobretudo, a falta de políticas públicas efetivas e o descaso com a educação indígena também são obstáculos a serem superados.

Portanto, é necessário que o Estado assuma sua responsabilidade e invista na melhoria da infraestrutura das escolas indígenas, na formação e capacitação de professores para lidar com as especificidades culturais e linguísticas das comunidades, e na produção de materiais didáticos que valorizem a cultura e os saberes indígenas; ainda, e que também coloque em prática, nos trâmites legais, a efetivação de pareceres, leis complementares e estudos técnicos sob a ótica da educação escolar indígena, bem como a formação de professores indígenas com base no arcabouço previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada no ano de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define em seu artigo 32 (seção III), parágrafo 3, que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1996).

De acordo com Guimarães (2007), ao recorrer ao texto da nova LDBEN de 1996 observa-se que o documento expressa, em forma de diretrizes, em relação à cultura e à história do Estado brasileiro, o que deve ser considerado necessário e adequado na transmissão aos alunos, associando a diversidade e as contribuições das mais diversas etnias e culturas de origem e matriz indígena e africana.

As indagações sobre o saber, a cultura, a vivência humana e a própria memória merecem atenção, pois elas se vinculam também ao conhecer, aprender e ensinar a História sob um outro olhar. As concepções em relação à transmissão histórica estão explicitadas na promulgação da Lei nº 11.645 de 2008, que assinala a preocupação de se inserir também a cultura indígena e afro-brasileira no currículo escolar.

Para Grupioni e Silva (1995), fazer uma análise sobre a efetividade dessas leis no ensino brasileiro remete a um parecer real da importância do ensino de História na composição e construção da própria Lei, cuja matrizes são baseadas nos estudos e documentos históricos das lutas dos povos indígenas. Tal feito só é possível mediante o prévio conhecimento histórico-social desses povos e, neste aspecto, a escola assume um papel muito relevante na formação de professores indígenas.

Monteiro e Penna (2011) afirmam que a historiografia, ainda que de forma tímida, apresenta diversos grupos sociais que, mesmo ignorados, estão presentes na própria narrativa histórica, mas foram estigmatizados como meros personagens e deixados à

margem da história do Brasil, a qual se configurou como produto de uma escrita eurocentrista.

E qual a consequência desse modelo tradicional de construção histórica? Um efeito devastador no ensino-aprendizagem que focava somente o homem branco como o sujeito da História. Consequentemente, os materiais produzidos eram um reflexo do modelo que a historiografia produzia, e as questões políticas seguiam as diretrizes históricas da exclusão dos povos originários.

Assim, neste estudo foi proposta a realização de uma análise na qual os conhecimentos sobre as mediações pedagógicas interculturais diferenciadas, na especificidade do ensino ministrado pela Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso, possam contribuir para a apreensão da história, percurso e trajetória da conquista dos povos indígenas, considerando a pluralidade étnica desses sujeitos.

Analizou-se, ainda, como essas diretrizes e políticas foram importantes para a construção da FAINDI, correlacionando a participação do movimento indígena e as políticas públicas implementadas nas últimas décadas do século XX e décadas iniciais do século XXI. Para Barros (2004), esses fenômenos ocorrerem a partir de uma ‘Nova História Política’ desde a década de 1980, com a perspectiva dos micropoderes, conforme discorre o autor:

[...] a Nova História Política que começa a se consolidar a partir dos anos 1980 passa a se interessar também pelo “poder” nas suas outras modalidades (que incluem também os micropoderes presentes na vida cotidiana, o uso político dos sistemas de representações e assim por diante (Barros, 2004. p. 107).

Essa proposição de uma nova escrita da História a partir da década de 1980 no Brasil apresenta um outro conceito em relação aos povos indígenas, e à sua devida inserção na construção dos saberes históricos. Essa manifestação ocorre diante da transformação da escrita do ensino de História, como também da participação do movimento indígena, que alicerçou os anseios e apresentou a realidade indígena, passando a abranger os, até então, excluídos. Sobre isto, Cunha (2020) escreve:

A percepção de uma política de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira, é significativo que dois eventos fundamentais – gênese do homem branco e a iniciativa do contato - sejam frequentemente apreendidos nas sociedades indígenas como o produto de sua própria ação ou vontade (Cunha, 2020. p. 24).

Ao longo dos séculos, os povos indígenas foram vítimas de um processo de colonização que visava à sua assimilação forçada, à negação de seus direitos e à marginalização de suas culturas. No entanto, nas últimas décadas tem havido um movimento que, embora sempre ameaçado, visa o respeito aos povos indígenas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história.

Sobretudo, essa nova perspectiva implica em políticas públicas que garantam o respeito aos direitos indígenas, como a demarcação de terras, o acesso à saúde, educação e serviços básicos, além do fortalecimento de suas culturas e tradições. É fundamental que essas políticas sejam elaboradas e implementadas em diálogo com as comunidades indígenas, respeitando suas especificidades e necessidades.

Conforme Luciano (2006), o fator preponderante para a mudança na escrita da história dos povos indígenas foi a transformação do cenário nacional, com a ascensão de lideranças indígenas e uma maior organização entre as próprias etnias, culminando nos movimentos nas décadas de 1970 e 1980 que reivindicavam seus direitos, incluindo uma educação própria, em consonância com um sentimento de pertencimento, e que tivesse professores indígenas e uma educação escolar indígena diferenciada.

A Educação Escolar Indígena é um tema de grande relevância no contexto educacional brasileiro. Reconhecendo a importância de valorizar e preservar a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, a FAINDI tem desempenhado um importante papel na formação de professores indígenas.

É nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola indígena que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia. Nesse processo, a escola ganhou relevância dentro do movimento indígena, e os professores indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações. A questão da educação está na agenda do movimento indígena contemporâneo, presente em todas as assembleias e reuniões, vista como um tema central para a conquista da autonomia indígena. Nesse novo cenário, associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas (Grupioni, 2006, p. 45-46).

É inegável que a educação desempenha um papel relevante no desenvolvimento de uma sociedade. No contexto brasileiro, esta premissa é ainda mais importante quando se trata dos povos indígenas. A criação e o fortalecimento das escolas indígenas, através da atuação de professores também indígenas, é um passo importante para a construção de



uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao garantir o acesso à educação de qualidade e à formação de professores indígenas, respeitando a diversidade cultural e valorizando os saberes indígenas, contribui-se para a promoção da igualdade de oportunidades e para o fortalecimento das identidades desses povos.

A Faculdade Indígena Intercultural é uma instituição de ensino superior que tem como objetivo principal promover a formação de professores indígenas, capacitando-os para atuarem nas escolas das suas comunidades. Através de um currículo intercultural, a faculdade busca proporcionar aos estudantes uma formação que valorize e respeite a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. A formação de professores indígenas é essencial para garantir uma educação de qualidade e adequada às necessidades das suas comunidades (Januário, 2002).

Além disso, a presença de professores indígenas nas suas escolas possibilita uma maior conexão entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos escolares. Os professores indígenas são capazes de articular os saberes ancestrais com os conteúdos curriculares, permitindo que os estudantes compreendam e valorizem a sua própria cultura, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos acadêmicos. A FAINDI tem se destacado como uma instituição pioneira na formação desses professores, através de uma abordagem pedagógica que valoriza a oralidade, a transmissão de conhecimentos por meio de histórias e a valorização das práticas tradicionais, buscando reafirmar, manter e fortalecer a cultura indígena.

A profissão de professor é uma das mais nobres e desafiadoras que existem, e preparar o sujeito para construir uma autonomia é uma tarefa que exige conhecimento, dedicação e atualização constantes. Nesse sentido, a formação específica promovida pela FAINDI, exclusiva para os povos indígenas, se mostra essencial para a consolidação desse projeto, construído a várias mãos.

Contudo, pesquisar a educação superior indígena com foco na formação de professores indígenas, requer uma abordagem que traga compreensão e conhecimento sobre o surgimento das instituições, pois o próprio modelo das instituições de ensino superior no Brasil está atrelado a uma forma de desenvolvimento social e econômico do país, historicamente excludente. Neste sentido, para compreender o processo de construção da Faculdade Indígena Intercultural se faz necessário entender os caminhos da história das instituições de ensino superior no Brasil.

A constituição de uma faculdade voltada para os povos indígenas é o resultado de uma transformação no campo educacional, que possibilitou a entrada em cena de novos sujeitos que priorizaram a concepção da educação escolar indígena diferenciada.

O surgimento das instituições de ensino superior no Brasil remonta ao período colonial, com a fundação das primeiras universidades e escolas superiores durante a transferência da corte portuguesa em 1808. Durante o Império não houve grandes avanços em relação a expansão das instituições de ensino superior, havendo somente a oferta para a formação em Direito, Medicina e Engenharia. Porém, no período Republicano houve um aumento significativo de instituições e cursos, principalmente licenciaturas, algumas de caráter privado e confessional.

Durante esse período o ensino superior, no Brasil apresentava uma característica voltada para o ensino profissionalizante, mantendo-se distante do trabalho de investigação científica. A atividade de pesquisa ficava restrita aos institutos de pesquisas, conforme descrito por Durham (2003).

[...] o início da República, em 1889, é caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa. No segundo período, que abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais), quanto privadas. Até o final deste período, não há universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso (Durham, 2003, p. 2).

Na década de 1930 surgem as primeiras Universidades no país, como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Nacional do Rio de Janeiro, Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). No decorrer da primeira metade do século XX, foram criadas 18 instituições de ensino superior públicas e 10 instituições privadas.

Com o processo de industrialização no país e a necessidade de mão de obra cada vez mais qualificada, as instituições de ensino superior ganharam força para a sua expansão. No início da década de 1960 houve um grande investimento na construção de universidades federais em todo o país; e com a promulgação da LDB de 1961, o setor privado também consegue se expandir em termos de ensino superior (Durham, 2003).

Com o crescimento populacional, a partir da década de 1970, houve uma maior procura para uma formação em nível superior, o que demandou uma maior oferta de acesso, assim como a criação de cursos de mestrado e doutorado. As universidades em âmbito federal e estadual mantinham a gratuidade como princípio de uma política pública

para o ensino superior, associando cada vez mais a pesquisa e a extensão, mas ainda com um número restrito de vagas. Por sua vez, as instituições de ensino superior privado investiam em cursos de baixo custo, no horário noturno, e voltados para as ciências humanas e ciências sociais (Durham, 2003).

Especialmente nas primeiras décadas do século XXI, o ensino superior teve uma expansão significativa em todos os segmentos, com o surgimento de possibilidades inovadoras, tais como as formas de acesso através das cotas e programas específicos. Nos anos 2000, o acesso de algumas camadas sociais, até recentemente alijadas do ensino superior, dentre as quais os povos indígenas, tornou-se uma realidade.

Para uma formação de professores indígenas, foi necessário pensar na diversidade cultural implícita. Por isso, tomou corpo a ideia de ofertar cursos que contemplassem o universo da interculturalidade e do ensino bilingue. Isso resultou em uma formação diferenciada para os cursos ofertados aos povos indígenas, com o objetivo não apenas de garantir o acesso, mas também de respeitar o espaço-tempo e as particularidades desses povos, assegurando, assim, uma inclusão verdadeira e uma formação digna, respaldada pelos próprios povos indígenas.

Outro fator relevante que impactou o cenário e trouxe mudanças foi o crescimento populacional indígena, conforme constatado no último censo<sup>3</sup> do IBGE, realizado no ano de 2022. Contribuíram para essa mudança também os pleitos do Movimento Indígena, já amplamente mencionados, respaldados pela promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que, dentre outras legislações, garantiu, na forma da lei, o acesso e a possibilidade de uma formação diferenciada em nível superior.

Como explica Luciano (2006), a possibilidade de ter professores indígenas com esta qualificação permite a continuidade de uma proposta de inserção e resistência de uma significativa parcela da nossa sociedade que, ao longo da história, foi silenciada nos documentos históricos, excluídas de todo e qualquer benefício social, cujos sujeitos sempre estiveram como meros coadjuvantes em uma história regada de preconceito e exclusão:

De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males

---

<sup>3</sup> Em 2022, o número de indígenas residentes no Brasil era de 1.693.535 pessoas, o que representava 0,83% da população total do país. Em 2010, o IBGE contou 896.917 mil indígenas, ou 0,47% do total de residentes no território nacional. Isso significa que esse contingente teve uma ampliação de 88,82% desde o Censo Demográfico anterior.

que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse (Luciano, 2006, p. 17).

Portanto, os resultados desta dissertação podem ajudar em uma melhor compreensão da trajetória histórica da conquista da FAINDI, os embates, as tensões, a falta de investimentos e de recursos financeiros, dentre outros problemas que dificultaram a construção de uma faculdade voltada exclusivamente para a formação de professores indígenas. Estudos de História fazem parte deste contexto, sendo relevante a associação do tempo e espaço, conceitos utilizados na narrativa histórica. A importância dos povos indígenas na composição da nossa sociedade, nos remete à nossa própria história, como nos ensina Delgado (2009).

A especificidade da História em relação às demais Ciências Humanas e Sociais situa-se no fato de estudar movimentos específicos, únicos em sua manifestação concreta. E o tempo e o espaço são essenciais à definição da especificidade na perspectiva da História. Analisa-se uma realidade espacial, ou outra realidade espacial. Analisa-se um tempo ou um outro tempo [...] (Delgado, 2009, p. 11).

A história nos proporciona repensar o passado de uma forma crítica, e buscar entender o seu tempo e espaço é importante para se compreender tudo aquilo que está ao seu redor. Ter uma leitura da formação de uma sociedade requer a compreensão de que os povos indígenas fazem parte deste contexto, sendo possível e necessário devolver a eles o seu devido lugar na História, respeitando seus hábitos, costumes e tradições.

É importante, sobretudo, tecer um olhar sobre as práticas sociais, promover e dar sentido à narrativa histórica, para que se possa construir uma nova perspectiva na educação. De uma forma peculiar, os povos indígenas em si possuem uma visão pluriétnica diferenciada, e não seguem um padrão fixo, mesmo sendo influenciados por experiências históricas que implicam em sujeições a aspectos políticos e socioeconômicos. Dessa forma, para melhor entender a história da FAINDI é preciso conhecer como as suas práticas foram/são estruturadas no tempo e no espaço, conferindo assim significados à sua própria história.

Para atender aos objetivos deste estudo, esta dissertação foi assim estruturada: além desta Introdução, que trata do contexto histórico, objetivos, justificativa e metodologia da pesquisa utilizada, o trabalho foi dividido em três capítulos, descritos a seguir.

No Capítulo 1 são apresentados o percurso histórico de políticas educacionais voltadas para povos indígenas, desde o movimento indígena às legislações federais e estaduais que culminaram na criação da Faculdade Indígena Intercultural. Subsidiaram o capítulo as discussões teóricas relacionadas à Educação Escolar e Educação Superior Indígena, que possibilitaram conhecer as políticas educacionais voltadas para a formação específica e diferenciada para os professores indígenas.

No Capítulo 2 é abordada a criação da Educação Superior Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), denominada “Projeto 3º Grau Indígena”, com base nos estudos desenvolvidos por análises bibliográficas e documentais em conexão com legislações governamentais e acadêmicas e entrevistas com sujeitos envolvidos no processo de criação do curso.

No Capítulo 3 é analisada a mudança do 3º Grau Indígena rumo à constituição da Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI). No seu desenvolvimento, estão descritos alguns dos principais eventos e marcos legais que culminaram na criação da Faculdade. Traz, ainda, as falas de sujeitos que estiveram presentes em várias das etapas do processo de implementação do ensino superior indígena e que, através da memória oral, apresentam suas percepções e fatos relacionados à essa construção histórica.

Na sequência, foram apresentadas as conclusões deste trabalho, com as considerações finais acerca dos resultados alcançados, das lacunas e das possibilidades de contribuições advindas de novos estudos.

Por fim, são apresentados as referências e os anexos que complementam este trabalho e o Produto Educacional resultante deste estudo.

## CAPÍTULO 1

### O MOVIMENTO INDÍGENA E AS CONQUISTAS DOS DIREITOS EDUCACIONAIS

O desenvolvimento deste capítulo apresenta o percurso histórico de políticas educacionais voltadas para os povos indígenas brasileiros, desde os primórdios do movimento indígena brasileiro até a conquista das legislações educacionais gerais e das específicas, que culminaram na criação da Faculdade Indígena Intercultural – FAINDI<sup>4</sup> no estado de Mato Grosso. O movimento indígena teve um papel importante nessa construção, assim como os marcos legais que mudaram o rumo da história dos povos indígenas no que diz respeito aos direitos culturais e educacionais. Subsidiaram este capítulo as discussões teóricas de Luciano (2006), Cunha (2018), demais autores e legislações tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (1996), e legislações que tratam da Educação Escolar Indígena e Educação Superior Indígena, que possibilitam conhecer as políticas educacionais voltadas para a formação específica e diferenciada para os professores indígenas.

#### 1.1 O Movimento Indígena no Brasil

O professor indígena da etnia Baniwa, Gersem Luciano (2006), destaca que o início do movimento indígena, na década de 1970, foi um marco fundamental na história dos povos indígenas do Brasil, representando um avanço na luta por direitos. Lideranças indígenas de várias etnias reuniam-se em assembleias para discutir questões cruciais para os povos indígenas, representadas por temas como saúde, educação e posse das terras. Nas palavras de Luciano (2006), podemos observar uma definição desse movimento:

Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele (Luciano, 2006, p.58).

---

<sup>4</sup> A partir deste capítulo utilizaremos a terminologia FAINDI para denominar o nome da Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat.

A defesa dos indígenas por direitos e interesses coletivos acima citada teve início com a organização desses povos na luta contra o processo de colonização portuguesa. Luciano (2006) aponta que os portugueses se aproveitaram de diferenças étnico-culturais que ocasionavam conflitos entre os indígenas para mantê-los sob seu domínio. Mas essa situação de desentendimento étnico aos poucos foi sendo substituída por ações coletivas por direitos.

De acordo com o estudo de Poliene Bicalho (2010) que trata do movimento indígena no contexto histórico brasileiro, influenciado pelo fim da II Guerra Mundial, no período ocorreram várias lutas dos povos indígenas por direitos e que originaram o movimento indígena. A autora destaca que, no cenário mundial, a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que determinou a liberdade de todo ser humano, foi um importante catalizador para o surgimento do movimento indígena.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 fortaleceu a aprovação posteriormente da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Essa legislação trouxe a garantia dos direitos à cor, raça e religião. Destaca-se, nessa perspectiva, o disposto no Artigo 14, que estabelece direitos aos povos indígenas:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma (Declaração Universal dos Direitos Humanos [1948] *apud* Direitos Humanos Atos Internacionais e Normas Correlatas (2013, p. 71).

O referido documento jurídico, o qual estabeleceu direitos educacionais e culturais aos povos indígenas, pode ser considerado como uma conquista para esses sujeitos históricos. Por outro lado, a ênfase dada ao direito individual pela Declaração dos Direitos Humanos não deixou de receber críticas. Segundo José Aparecido Santos (2013, p. 28) “O esforço muitas vezes heroico de pessoas e de instituições contribuiu, em vários aspectos, para a melhoria nas condições de vida de muitos oprimidos e pela disseminação de uma nova mentalidade, mas esse esforço cedo mostrou sua insuficiência”.

A insuficiência jurídica indicada pelo autor pode ser observada em situações de lutas contínuas dos povos indígenas para a garantia de direitos. Nessa perspectiva, o movimento indígena foi um alicerce para a estruturação dos direitos desses povos no Brasil, um movimento associado aos pensamentos democráticos que permeavam o cenário político nacional e fizeram dos anos 1970 um marco na trajetória histórica das lutas dos povos indígenas.

Segundo Luciano (2006), o movimento indígena no Brasil ganhou força com a realização de vários congressos e simpósios, voltados para a temática indígena. Em 1974 ocorreu um dos momentos mais importantes do período, constituindo um marco do movimento, o I Encontro Nacional dos Povos Indígenas, que reuniu lideranças de diversas etnias para discutir a situação dos indígenas no país e definir estratégias de luta. Nessa década, aconteceram outras mobilizações e protestos, como as ocupações de terras e manifestações em favor de uma educação diferenciada, manutenção do território e respeito aos costumes e tradições.

Por outro lado, as conquistas dos direitos indígenas destacados acima foram marcadas por eventos históricos que as colocaram em risco, a exemplo do Governo Militar instalado no Brasil entre 1964 a 1985, resultando em uma Ditadura Militar que durou 21 anos. De acordo com Maria Socorro Araújo (2006), no período ocorreram políticas governamentais de esbulho de terra, intermediadas, inclusive, por medidas constitucionais. De acordo com a análise da autora:

A Constituição de 1967 e a chamada Emenda Constitucional nº 1/69, que alterou profundamente a Constituição de 1967 a ponto de se tornar de fato uma outra Constituição e ser chamada por muitos de “Constituição de 1969”. Pois bem, a maior inovação constituiu em incluir no texto constitucional um dispositivo que declarava as terras indígenas como parte do patrimônio da União, o que afastava, pelo menos no plano formal, o processo de esbulho que vinha sendo praticado pelos estados, além de centralizar a questão indígena na esfera federal (Araújo, 2006, p. 29-30).

Diante do exposto pela autora na citação acima, a Emenda Constitucional nº 1/69, transferia a questão da terra indígena dos estados para a União, considerada por estudiosos como “tutela”<sup>5</sup> sob os indígenas. Além da situação de esbulho de suas terras, durante a Ditadura Militar inúmeros grupos indígenas foram tratados com extrema violência por

---

<sup>5</sup> Termo jurídico usado por estudiosos da questão de terra para os povos indígenas, que debatem esse controle nas Constituições brasileiras. Conforme Cunha, Manuela Carneiro da. DOSSIÊ 30 anos da constituição brasileira. 2018.



representantes do Governo Militar. Esse tratamento dispensado aos povos indígenas veio à tona pela divulgação de um documento oficial encontrado em 2012, o “Relatório Figueiredo”<sup>6</sup>. Conforme descrição de Gabriella Lima e Ricardo Bezerra (2023, p. 1302), “o Relatório Figueiredo fora redescoberto pelo vice-diretor da organização Tortura Nunca Mais, em meados de 2012, com mais de sete mil páginas, em que se pode encontrar perversas e cruéis níveis de denúncias contra o Estado durante a Ditadura Militar no Brasil”.

Apesar do tratamento violento dispensado aos indígenas durante a Ditadura Militar, segundo o estudo de Bicalho (2010) o movimento indígena também influenciou outros movimentos sociais, mesmo que de maneira indireta, desde meados da década de 1970. Dentre estes, os movimentos de negros e mulheres que, como o movimento indígena, ganharam força nas décadas seguintes, devido às lutas pela redemocratização política do país.

Outrossim, Bicalho (2010) também relaciona a força do movimento indígena à demais movimentos sociais que ocorreram na América Latina contra a dominação do Novo Mundo. Mas a autora chama a atenção para as especificidades do movimento indígena no Brasil. Conforme a análise de Bicalho (2010, p. 89), “o movimento indígena, principalmente nesta primeira década do século XXI, tem se apresentado na cena política nacional como redes de solidariedade com fortes conotações culturais”, o que o diferencia significativamente dos movimentos e atores políticos das organizações formais.

Em relação aos movimentos sociais ocorridos na América Latina e suas influências para o movimento indígena, Iraci Medeiros (2013) destaca que uma das reivindicações dos indígenas foi marcada pela defesa de territórios. A autora apresenta a seguinte discussão:

A luta pela defesa e demarcação das terras está na gênese dos movimentos indígenas da América Latina. O Movimento Indígena no Brasil, em seu processo de mobilização, reivindica primeiramente a terra porque a conquista de um território próprio é condição necessária de acesso aos demais direitos: autodeterminação, educação, saúde, preservação ambiental. A partir dos anos 1980, tendo a luta pela terra como elemento central e aglutinador, as organizações dos povos indígenas se ampliam e se articulam passando a assumir o papel de atores políticos e porta-vozes de diferentes grupos étnicos. Esse movimento vai se construindo no processo de luta, atuando principalmente na formação de lideranças próprias, na articulação com entidades indigenistas e com setores do poder público (Medeiros, 2013, p. 21-22).

---

<sup>6</sup> O Relatório Figueiredo: *fac-símile* disponível em: <https://midia.mpf.mp.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf>

Conforme a análise de Medeiros (2013), assim como a mobilização dos diversos movimentos indígenas na América Latina nas últimas décadas do século XX, durante o período da redemocratização política no Brasil o movimento conseguiu se estruturar e formar lideranças próprias, além de articular ações de defesas de direitos com entidades indigenistas, setores do poder público e da sociedade civil.

Dentre estes setores, foram criados o Conselho Indigenista Missionário, ligado à Igreja Católica, a Associação Nacional da Ação Indígena e a Comissão Pró-Índio, órgãos não governamentais, e por fim, nos anos 1980 surge a União das Nações Indígenas, organização que participou efetivamente do processo de redemocratização do Brasil, e da Constituinte de 1987, tendo como líderes indígenas o Cacique Juruna, da etnia Xavante, e Aílton Krenak, pertencente à etnia Krenak, entre outros (Bicalho, 2010).

O movimento indígena já havia ganhado o reforço para a luta por direitos com a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que desempenhou um papel fundamental na promoção dos direitos dos povos originários, através das convenções 107 e 169. A convenção 107, estabelecida em 1957, foi um marco importante na legislação internacional ao reconhecer a necessidade de proteger os direitos dos povos indígenas e garantir sua participação nas decisões que afetam suas comunidades.

No entanto, foi somente em 1989 que a OIT realizou a convenção 169, uma atualização necessária e mais abrangente das disposições legais relacionadas aos povos indígenas. Essa convenção trouxe à tona questões étnicas e estabeleceu diretrizes claras para a formulação de políticas públicas, como por exemplo o direito à educação específica e diferenciada, que viesse a contemplar as necessidades e demandas dessas comunidades.

A implementação das políticas públicas voltadas para os povos indígenas, como o acesso ao ensino específico e diferenciado e a criação de escolas nas comunidades, tem sido fundamental para a promoção da inclusão e valorização dos povos indígenas. Luciano (2006) destaca a importância do movimento indígena para as conquistas cidadãs dos indígenas no Brasil, com a seguinte análise:

O movimento indígena, desde a década de 1980, tomou várias iniciativas, seja nas escolas ou comunidades, seja nas diversas instâncias das organizações indígenas. Algumas linhas políticas e pedagógicas têm norteado os debates e as experiências de escolas inovadoras, as chamadas escolas indígenas específicas e diferenciadas. São linhas políticas ligadas às questões pedagógicas e culturais e que têm proporcionado profundas reflexões em curso (Luciano, 2006, p. 145).

De acordo com os apontamentos de Luciano (2006), o movimento indígena pautava o direito à educação desde a década de 1980, tendo ocorrido a ampliação desse campo de luta com a aprovação na Constituição de 1988. Isso posto, observa-se na descrição do professor Luciano a formatação de políticas indígenas voltadas para a defesa de escolas indígenas e diferenciadas, garantindo o respeito e valorização da diversidade étnica e cultural dos povos indígenas por meio de Marcos Legais.

## **1.2 Os Marcos Legais dos direitos indígenas: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, educação escolar indígena e educação superior indígena e o movimento indígena**

A Constituição de 1988 trouxe a conquista de direitos aos povos indígenas que estavam na “ordem do dia” do movimento indígena, como o acesso às áreas da saúde, terra e educação. Conforme o Art. 231 da Constituição de 1988:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, p. 114)

Embora, o artigo 231 da Constituição Cidadã tenha estabelecido uma série de direitos aos povos indígenas, sobretudo o reconhecimento de suas organizações sociais, línguas, crenças e tradições, segundo estudo realizado pela antropóloga Manuela Cunha (2018, p. 440) sobre os “Índios e Constituição”, “passados 30 anos da aprovação da Carta Magna de 1988, sem dúvida a questão da terra continua provocando muitas discussões e propostas de emendas à Constituição, e até *fake News*, criadas por empresários da mineração e imprensa acerca do direito indígena à terra”<sup>7</sup>.

A Constituição Federal foi fruto do amplo processo de redemocratização do país, contando com a mobilização de representantes indígenas, seus aliados da sociedade civil e parlamentares sensíveis aos direitos das minorias étnicas, rompendo com a perspectiva integracionista da legislação e da política indigenista vigentes, reconhecendo a pluralidade linguística e a multietnicidade da sociedade brasileira. Importa ressaltar o

---

<sup>7</sup> Cf. Cunha (2018, p. p 440-441) “Entre o final do século XX e início do século XXI, os indígenas experimentaram ameaças de reformas constitucionais para revisão do direito à terra. O candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, declarou que em seu governo não haveria nenhum centímetro de terra para índios. Além disso, várias propostas de lei (PL 490/2007; PL 1.216/2015; PL 1.218/2015; PL 7.813/2017), que tentam instituir o Marco Temporal”.

Artigo 215, Parágrafo 1º, que dispõe que “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988).

Desde a promulgação da Constituição, houve avanços significativos no reconhecimento dos direitos indígenas. Eles deixaram de ser meramente tutelados pelo Estado e passaram a ter direitos de organização social, preservação de suas tradições, crenças e costumes. Em relação à educação, o Art. 210, estabeleceu os seguintes direitos:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988, p. 105).

A conquista ao direito à educação garante, segundo a afirmativa de Luís Grupioni (2002, p.14), “a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente”.

Em relação ao princípio da ‘autonomia’ indicado a partir da Constituição de 1988, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu os demais direitos da Educação Escolar Indígena:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria "Escola Indígena" nos sistemas de ensino do país. Através desta categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (Brasil, 1999, p. 10).

Além da Constituição de 1998, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, sob a influência da referida legislação trouxe, em seus primeiros artigos, a importância de uma educação escolar que promova a pluralidade, o respeito e a tolerância. Essa educação busca não apenas a integração e interação no ambiente escolar, mas também com o mundo externo e suas diversas realidades. Conforme Grupioni (2001, p. 21):

A nova LDB menciona de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”. Ali preconiza-se

como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

O princípio da legitimidade que está redigido na LBDEN/96, atribuído à Educação Escolar Indígena, fomentou a formação de professores indígenas com o propósito de manutenção e preservação de um ensino diferenciado, sendo a escola um *lócus* voltado para os saberes e costumes dos povos originários, preservando suas tradições, suas raízes e sua identidade. A análise do professor Luciano sobre essa questão aponta que:

A proposta de educação escolar indígena diferenciada vem cumprindo a sua função, chamando a atenção da sociedade brasileira e dos povos indígenas em particular para a necessidade de se repensar o papel da escola no passado, no presente e no futuro desses povos. O tratamento específico e diferenciado continuará a ser uma luta primordial do movimento indígena no âmbito das políticas públicas, como condição de efetividade da pluriculturalidade do Estado brasileiro, tendo como perspectiva a instauração de uma cidadania diferenciada ou cidadania no plural (Luciano, 2006, p. 168).

Parte dessa competência da legislação apontada acima relacionada à cidadania e sua relação com o que será ensinado para as comunidades indígenas foram propostos pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC), no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998. O principal objetivo do RCNEI, foi “contribuir para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática” (Grupioni, 2001, p. 08).

O RCNEI também integrou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs apresentaram temáticas relacionadas ao atendimento de demandas de escolas indígenas como logística, língua materna, formação específica para professores, materiais didáticos e conteúdos com a realidade dos estudantes indígenas. Assim como o Decreto nº 6.861/2009, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica (CNE/CEB nº 13/2012) e a Resolução (CNE/CEB nº 5/2012), acrescentados à Constituição de 1998, foram todos fundamentais para a implementação da Educação Escolar Indígena no Brasil. Contribuindo para a autonomia da Educação Escolar Indígena, conforme destacado no texto do RCNEI.

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo

da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. E um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta (RCNEI, 1998, p. 24).

A própria definição da Educação Escolar Indígena, segundo o RCNEI, foi concebida para diminuir a desigualdade promovida ao longo da História do Brasil. Em específico:

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas (RCNEI, 1998, p. 11).

Todos esses avanços contribuíram para a ocorrência de uma formação de professores indígenas que representasse as conquistas promovidas pelas suas reivindicações por meio do movimento indígena, que almeja um ensino diferenciado e com base em sua cultura, ministrados por professores indígenas. Dados divulgados em 1998, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), mostravam que:

Os professores indígenas representavam cerca de 70% da população total de professores, atingindo o número de 2.859 docentes. Um ano depois, quando foram coletados os dados para o Censo Escolar Indígena, esse número já havia saltado para 3.059 professores indígenas, representando 76,5% do total dos professores em atuação nas escolas indígenas do país. Já os professores não-índios respondem por 23,5% do total, com 939 docentes. Há diferenças entre as regiões no que se refere à proporção de professores índios e não-índios em sala de aula: assim, enquanto na Região Norte os professores indígenas respondem por 82,7% do total, na Região Sul eles são menos da metade dos docentes, correspondendo a 46,2%. No Nordeste, os professores indígenas representam 78,1% do total, no Centro-Oeste são 73,6% e no Sudeste somam 80,6% (Brasil, 2002, p. 19).

As dificuldades da educação escolar indígena no Brasil e a própria formação de professores indígenas, com as questões de conflitos e contradições que precisam ser superadas, são reais. Segundo Luciano (2006), a realidade enfrentada pelas comunidades indígenas em relação à educação escolar indígena é marcada por inúmeros desafios, como um modelo de ensino sistematizado; a falta de estrutura básica, a exemplo de estruturas prediais inadequadas; falta de água potável; energia elétrica e acesso à internet e acesso à

própria escola são entraves que culminam nas disparidades encontradas, o que, de certa forma, provoca um abismo, longe de se ter equidade e uma educação escolar indígena de qualidade. Luciano (2006, p. 161, grifo nosso) descreve essa situação:

As causas dessas dificuldades são diversas, mas duas podem ter maior responsabilidade. A primeira delas é relativa ao próprio modelo de sistema educacional, que ainda condiciona certos princípios, métodos e conteúdos universais para o estabelecimento de uma escola na comunidade, sem os quais a escola não pode ser aprovada pelos Conselhos de Educação, o que dificulta aos estudantes indígenas darem continuidade aos seus estudos. O modelo educacional brasileiro ainda concebe a escola para os índios como instrumento de integração, de civilização linear e gradativa. Por isso, trabalha com a lógica de séries como etapas evolutivas e seletivas. Os conteúdos são impostos como necessários para a *desindianização* das crianças, daí o desinteresse pelos conhecimentos e valores e pelas formas de vida indígena. A segunda causa é consequência da primeira: a ausência deliberada de recursos financeiros para a produção de materiais didáticos próprios e específicos e que passa pela necessidade de qualificação adequada dos recursos humanos que atuam nas escolas indígenas, principalmente os professores indígenas.

Parte dos problemas apontados por Luciano (2006), principalmente o modelo de sistema educacional, que não representa realidades e interesses das comunidades, foram reivindicados pelo movimento indígena para acréscimo no artigo 87 da LDBEN. O referido artigo definiu prazos para que a União encaminhasse para o Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com metas para os 10 anos seguintes. Após a publicação da LDBEN, em 9 de janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação apresentando, no capítulo da educação escolar indígena, um diagnóstico da oferta, diretrizes, objetivos e metas para serem atingidas em uma década.

A aprovação do PNE, que deveria garantir aos povos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, preservando principalmente a sua identidade na sua essência, atendendo aos povos indígenas de maneira uniforme, ainda está distante do ideal, no quesito expansão e acesso, conforme Grupioni (2001, p. 30) aponta:

Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A afirmativa de Grupioni (2001) diz respeito a um cenário complexo e diversificado da educação escolar indígena no Brasil. Luciano (2006) também enfatiza os desafios para as escolas específicas e diferenciadas, destacando:

- Construir nas escolas indígenas novos parâmetros que se contraponham a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não tinha nada a ver com as pedagogias e os métodos próprios de aprendizagem das diferentes culturas tradicionais.
- A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas por um professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida.
- Avaliação de que a escola é hoje uma espécie de necessidade “pós-contato”, à qual tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos e os resultados contraditórios já registrados ao longo da história (Luciano, 2006, p. 146-147).

As análises dos estudiosos da educação escolar indígena, específica e diferenciada, têm pontos em comum quanto à necessária consciência crítica e resistência assim como da necessidade de transformar a escola em um lugar de autonomia e alteridade. Diante do exposto, se faz necessário pensar nas articulações no âmbito político que possam garantir acesso, autonomia e projetos futuros que façam parte da luta contínua do movimento indígena.

A diversidade pluriétnica e multilinguística presente na cultura dos povos indígenas possibilita a ocorrência de ampla discussão sobre uma educação escolar indígena, que se utilize dessas múltiplas possibilidades de ensino. As variadas línguas, culturas e costumes, as demandas para um ensino diferenciado para os povos indígenas ganham mais notoriedade e protagonismo, e isso ficou evidenciado nas propostas das Universidades, nas entidades da sociedade civil e no próprio movimento indígena. (Luciano, 2006, p.168, 169).

Outrossim, não se pode deixar de considerar a relação da educação escolar indígena e as mudanças da LDBEN de 1996, como a aprovação da Lei 11.645/2008<sup>8</sup>, em março de 2008, que obriga a inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Essa alteração oportunizou a discussão de histórias de indígenas, pós-contato com colonizadores, no currículo formal das escolas não indígenas que, por outro

---

<sup>8</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena”.



lado, sinaliza na educação escolar indígena o atendimento de parte das reivindicações do movimento indígena, ou seja, uma educação escolar pautada na realidade de cada etnia.

A criação dos espaços de ensino superior indígena para o desenvolvimento de saberes interculturais na educação escolar indígena, historicamente precisou vencer a dominação colonial que, por muito tempo, aproveitou-se de alguns dos aspectos da educação europeia que se assemelhavam do processo educativo dos indígenas. Conforme analisa Bartomeu Meliá (1999), o uso de métodos de observação e experimentação dos europeus também era utilizado pelos indígenas, diferenciando-se quanto ao lugar de ensinar e aprender, e sobre quem ensina.

Meliá (1999) destaca que o processo histórico que levou à implementação das escolas para os povos indígenas começa se alicerçar em meados de 1549, com a chegada da primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III, composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega. A missão tinha como um dos seus principais objetivos a conversão dos nativos<sup>9</sup> à fé cristã. O processo de catequização dos nativos pelos missionários jesuítas ocorreu através dos ensinamentos cristãos e na introdução da Língua Portuguesa para os indígenas.

Os ensinamentos para os indígenas a princípio eram de ensinar a ler e escrever, inclusive para convertê-los à fé cristã, com a leitura da bíblia e, em um ambiente novo, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca principalmente das crianças. Inicialmente, os locais de ensino não eram apropriados e nem fixos; portanto, essas missões ficaram conhecidas como volantes. Com a efetivação da colonização portuguesa, os ambientes foram sendo separados e os jesuítas passaram a ensinar para os indígenas.

Aos poucos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas - para a doutrina dos índios não batizados - e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (Secad/MEC, 2007, p.10, apud Ribeiro, 1984, p.127).

O ensino era imposto pelos jesuítas e muito distante da realidade dos indígenas, não produzindo uma mudança significativa no seu modo de vida. Contudo, as expectativas dos portugueses em colonizar os indígenas o mais rápido possível era pela

---

<sup>9</sup> Optou-se, neste parágrafo, manter o termo ‘nativo’, utilizado por Meliá para caracterizar como eram descritos os indígenas no período colonial.

necessidade de evitar que o convívio com outros indígenas, até mesmo com aqueles que eram batizados, os fizesse voltar a praticar os seus costumes e suas crenças. Segundo José Freire (2004), a diversidade indígena chamou a atenção dos portugueses, pois a língua materna no primeiro momento foi um entrave para a comunicação. Conforme Freire destaca, a diversidade étnica era imensa. Nas palavras desse autor:

A população indígena era bastante diversificada nessa época; a estimativa era de que existiam aproximadamente 10 milhões de índios<sup>10</sup> e cerca de 1.200 línguas diferentes pronunciadas por vários grupos étnicos, com costumes e tradições próprios (Freire, 2004, p.23)

O autor aponta que uma das formas encontradas pelos jesuítas para buscar superar a barreira da língua foi o ‘aldeamento’ dos indígenas, uma forma de organização que os missionários já utilizavam em outras colônias portuguesas, “e que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior” (Freire, 2004, p.23).

Nesses locais, os indígenas passavam a viver sob as normas impostas pelos padres, sem ter contato com o mundo externo, a não ser em casos de interesses dos jesuítas. Portanto, os aldeamentos assumiam também a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social, propondo a convivência entre as diferentes etnias e estimulando casamentos interétnicos. Conforme analisa esse autor:

O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos. A Língua Geral, uma adaptação de várias línguas indígenas feita pelos missionários, era ensinada para indígenas de diferentes comunidades – com costumes e línguas variadas – que viviam nesses aldeamentos. Para se fazerem entender pelos jesuítas, pelos demais índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos viam-se obrigados a aprender essa nova língua, que passou a servir também para a aprendizagem do idioma português (Freire, 2004, p.23)

A partir dos apontamentos de Freire (2004), é possível perceber a imensa violência simbólica presente nas práticas ‘educativas’ dos padres missionários neste primeiro momento em relação aos povos originários. A escola para os indígenas foi um forte instrumento da sua opressão, de imposição de uma cultura e uma língua única e, principalmente, de uma única religião, em um longo processo de apagamento e silenciamento a esses povos.

---

<sup>10</sup> O termo “índio” será utilizado nesta escrita, quando se tratar de citação. Consideramos, os termos “indígenas” e “povos originários”, mais adequados para a representação dos sujeitos históricos indígenas.

Neste sentido, ainda sobre a análise no contexto histórico da educação indígena no Brasil, o autor destaca o papel da escola para os indígenas:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminadas e excluídas da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire, 2004, p.23)

Percebe-se, portanto, que ao longo dos séculos os processos de ensino e aprendizagem ofertados aos povos originários foram construídos com uma visão eurocêntrica. Durante a colonização, os povos originários receberam uma imposição educacional que certificava sobre eles os estigmas de seres inferiores e de não pertencimento. Assim, várias culturas e costumes originários foram sendo substituídos pelos costumes dos não indígenas (Freire, 2004).

As missões permaneceram por muito tempo como um modelo ideal de ensino para os povos originários, mesmo após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759. Após a saída do país dos religiosos da Companhia de Jesus, a governança sob a vida dos indígenas dividia-se entre dois ideais: o assimilacionista no período imperial, e o republicano, com a criação do Serviço Nacional de Proteção dos Índios (SPI), no ano de 1910 (Luciano, 2006).

Considera-se importante registrar que, durante o Império, na legislação denominada Diretório<sup>11</sup>, a educação para os indígenas podia ser realizada por professores indígenas ou por religiosos missionários, desde que ocorresse nos aldeamentos<sup>12</sup> indígenas. Assim, o uso da educação pelo Serviço de Proteção Indígena visava transformar “os indígenas em trabalhadores nacionais por meio de diversos ofícios (oficinas mecânicas, engenhos de cana, casas de farinha e outros) nas escolas das aldeias, sendo as crianças encaminhadas para as escolas de artífices existentes nas capitais” (Oliveira; Freire, 2006).

Machado e Leon (2019, p.4), por sua vez, destacam que ao longo da História do Brasil - colônia, império, república - “a figura do indígena foi sendo adaptada e recontada

---

<sup>11</sup> O Diretório, foi a denominação para a Política Indigenista instituída no Brasil, entre o período colonial e imperial (1755 a 1845).

<sup>12</sup> Os aldeamentos foram criados na Política Indigenista (Regulamento das Missões - 1845), com objetivo de catequizar e civilizar os indígenas, principalmente pela inserção de colonos nos aldeamentos.

de modo que justificasse sempre a sua situação de submissão”. Dessa forma, as autoras apontam que o Estado brasileiro constrói um discurso que busca justificar uma atitude assistencialista em relação aos povos indígenas e, em diversos momentos, se coloca como o grande responsável pelo cuidado (tutela) desses povos.

Ainda segundo Machado e Leon (2019), no decorrer da história brasileira, foi somente na Constituição Federal de 1988 que o movimento indígena conquistou a sua primeira grande vitória, com a consolidação de alguns dos direitos indígenas que foram incluídos nos artigos 231 e 232, com seus respectivos parágrafos:

Art.231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens [...].

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo [...] (Brasil, 1988).

Conforme explicam as autoras, foram esses artigos da Constituição que estabeleceram inclusive o direito a um ensino indígena, “ou seja, o reconhecimento de que existe uma cultura indígena diversificada no Brasil e de que ela precisa manter-se viva”, opondo-se à ideia anterior, de que o indígena deveria absorver a cultura eurocêntrica predominante na nação brasileira (Machado; Leon, 2019, p. 6).

Contudo, essas autoras ressaltam que o direito à educação indígena somente passou a ser devidamente contemplado a partir da promulgação da Lei 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), destacando seu capítulo 9, que trata especificamente acerca da educação indígena. O capítulo dá garantias de uma educação plena, com direito a educação escolar nas aldeias ou em classes comuns de escolas próximas, “oferecendo atendimento adicional para facilitar sua adaptação e favorecendo a manutenção de sua história, seu modo de vida, sua língua materna e organização sociocultural” (Machado e Leon, 2019, p.6)

De acordo com Luciano (2006), no ano de 1999, através do MEC, o Ensino Superior Indígena teve acesso ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)<sup>13</sup>, que visava estimular o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, com o objetivo de formar professores para a

---

<sup>13</sup> O Prolind é um Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas.

docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

De acordo com Luciano (2006), uma maior oferta e acesso no ensino básico para estudantes indígenas possibilitaria a expansão dos cursos superiores no Brasil para a formação de professores indígenas. Mesmo não atendendo a demanda, as universidades públicas ofertavam cursos voltados para a iniciação científica e pesquisa com os bacharelados, e a formação de professores com as licenciaturas.

Ainda conforme Luciano (2006), a educação escolar indígena diferenciada vem cumprindo a sua função, chamando a atenção da sociedade brasileira e dos povos indígenas em particular para a necessidade de se repensar o papel da escola no passado, no presente e no futuro desses povos. O tratamento específico e diferenciado continuará a ser uma luta primordial do movimento indígena no âmbito das políticas públicas, como condição de efetividade da pluriculturalidade do Estado brasileiro, tendo como perspectiva a instauração de uma cidadania diferenciada ou cidadania no plural.

O desenvolvimento da educação escolar indígena se refletiu na oferta de formação de professores indígenas, que se iniciou na década de 1990 e consolidou-se com as políticas de ações afirmativas propostas pelo governo, conforme descrito a seguir:

A ampliação da oferta do Ensino Fundamental e do acesso ao Ensino Médio resultou no crescimento da demanda pelo Ensino Superior. Estima-se atualmente mais de 2.000 estudantes indígenas nas universidades brasileiras (FUNAI, 2004). Isto representa 50% dos estudantes indígenas do Ensino Médio e menos de 1,5% dos que ingressam anualmente no Ensino Fundamental. A ampliação do acesso ao Ensino Superior teve início ainda na década de 1990, a partir das propostas de políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, pelas instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. Algumas instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), adotaram as chamadas políticas de interiorização de ensino e pesquisa, permitindo aos índios a oportunidade de participar dos processos seletivos. No caso da UFAM, trata-se de abertura de polos universitários em alguns municípios estratégicos, em cujos espaços são oferecidos alguns cursos na modalidade de salas de extensão. As primeiras experiências de ações afirmativas propriamente ditas envolvendo estudantes indígenas remontam ainda ao início da década de 1990, feitas por meio de convênios entre a FUNAI e algumas universidades públicas e privadas (Luciano, 2006, p. 162-163).

Ainda sobre a expansão do ensino superior indígena, o pesquisador descreve:

Paralelamente às iniciativas tomadas pelas instituições públicas, algumas instituições privadas também entraram na arena a fim de contribuir para a ampliação do acesso de estudantes indígenas e negros ao Ensino Superior. A Fundação Ford, por exemplo, através do *International Fellowship Program* - IFP, oferece desde 2001, no Brasil, 42 bolsas por ano para estudantes carentes para ingresso e permanência no Ensino Superior, exclusivamente nos níveis de

pós-graduação (mestrado e doutorado). No Brasil, 10 estudantes indígenas já foram beneficiados pelo programa: nove bolsas foram para os cursos de mestrado e uma para o curso de doutorado Luciano (2006, p. 163).

Diante do avanço das iniciativas em relação ao ensino superior voltado para os povos indígenas, programas foram desenvolvidos, como também a inserção de instituições privadas, medidas que contribuíram significativamente para a expansão dos cursos voltados para uma formação diferenciada e exclusiva para os povos indígenas.

Segundo a pesquisadora indígena Francisca Ângelo<sup>14</sup> (2005) a luta dos povos indígenas por uma educação diferenciada implicou na própria diversidade cultural presente. Nas palavras da autora:

Nas últimas décadas o paradigma da escola indígena específica, diferenciada e intercultural está vinculado a uma luta latino-americana contra o modelo imperativo de ocidentalização da educação escolar para a população indígena. Vários países ameríndios levantaram a bandeira da diversidade, da necessidade de adoção de novos modelos de escola, com propostas pedagógicas que atendam às diferentes culturas dos povos deste continente. A partir de 1980, devido às pressões internacionais, alguns países iniciaram um movimento de reconhecimento legal da diversidade cultural e contaram com o apoio de diversas forças atuantes da sociedade como os sindicatos, igrejas, partidos políticos e outras associações e movimentos sociais (Ângelo, 2005, p. 50).

A possibilidade de um ensino diferenciado e voltado para a questão da interculturalidade, de fato proporcionava a interação de uma formação acadêmica com a questão cultural indígena, presente em suas raízes.

No ano de 2022, o Censo Escolar Indígena, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>15</sup>, órgão vinculado ao Ministério da Educação, aponta que houve avanços na situação, que apresenta atualmente os seguintes números relativos à formação dos professores:

A comparação entre o Censo Escolar do INEP de 2013 e o de 2022 mostra que houve um aumento dos professores indígenas com formação inicial. Em 2013, apenas 25% possuíam ensino superior, enquanto, em 2022, esse número

<sup>14</sup> Francisca Navantino Pinto de Ângelo. É indígena do povo Paresi de Mato Grosso, graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1986). É Mestra em Educação pela UFMT. Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ (2018). É professora, lotada na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.)

<sup>15</sup> Os dados fazem parte da primeira etapa do Censo Escolar 2022, edição mais recente da principal pesquisa educacional do país. O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentaram os resultados em fevereiro de 2023. (<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-terras-indigenas-o-que-diz-o-censo-escolar>).

representou 47%. Embora esses dados indiquem um avanço significativo na qualificação profissional dos docentes, os números demonstram que ainda há a necessidade de um aumento do investimento em políticas de formação de professores da Educação Escolar Indígena. A formação específica inicial e continuada para professores indígenas é reduzida, segundo o Censo. Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind) e os cursos da Ação Saberes Indígenas na Escola, ofertados por instituições federais de ensino superior, com fomento da Secadi/MEC, são insuficientes para atender a demanda. Apenas 3.409 professores de escolas indígenas (14,27%) fizeram cursos de formação continuada específicos. Nesse sentido, existe carência de professores bilíngues qualificados para alfabetizar crianças indígenas (Brasil, 2023).

Os resultados do último censo, realizado no ano de 2022, apresentam um crescimento exponencial no número de indígenas com curso superior, demonstrando o crescimento da proposta da educação superior indígena voltada exclusivamente para esses povos, abarcando diversos cursos e contribuindo assim para o fortalecimento e manutenção da cultura e tradição indígena no país.

A educação superior indígena específica, diferenciada e intercultural, tem ganhado destaque. A ocidentalização da educação escolar ao longo da história tem sido um processo de imposição de valores, crenças e conhecimentos ocidentais sobre os povos indígenas. Esse modelo de ensino desconsidera a riqueza cultural e o conhecimento ancestral dessas comunidades, resultando em uma perda significativa de identidade e autoestima.

No entanto, o movimento indígena tem se organizado para combater essa imposição e reivindicar o direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural. A escola indígena, neste sentido, busca promover o respeito e a valorização das culturas locais, ao mesmo tempo em que proporciona uma educação de qualidade e inclusiva.

O paradigma da escola indígena específica é baseado no reconhecimento da diversidade cultural e na promoção de uma educação que valorize as diferentes formas de conhecimento. Isso implica na realização de estudos e pesquisas que incluam não apenas os conhecimentos ocidentais, mas também os saberes tradicionais, as línguas indígenas e as práticas culturais.

A educação superior indígena não se limita apenas ao acesso à educação formal, mas também envolve o respeito à autonomia dos povos indígenas na definição de suas políticas públicas educacionais e à valorização de seus saberes tradicionais como base para o desenvolvimento de um conhecimento intercultural, crítico e humano.

Outrossim, sobre a importância da educação escolar indígena e da formação de professores indígenas, o professor Luciano (2006, p. 156) destaca:

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com sua educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes. As ideias serviram como valioso argumento para marcar posição política e uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e das comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas do que aquelas que as emergentes organizações indígenas estavam desenhando e implementando, como a defesa da terra e a (re)valorização cultural.

A cidadania exprime a relação e a construção da identidade, influenciando na transmissão dos valores. O preconceito e os estigmas negativos criados na questão da formação da identidade indígena também influenciaram por muito tempo as produções historiográficas e os próprios percalços da escolarização e, de certo modo, colaboraram para a omissão identitária. Ao abordar o tema da identidade, Hall (2006) observa a subjetividade de tal conceito.

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas (Hall, 2006, p. 8).

Essa identidade indígena se manifesta em tudo aquilo que os diferencia e os identifica como indivíduo ou sujeito da própria história do Brasil. A ideia de identidade na perspectiva de Hall (2006) é subjetiva, e não pode oferecer afirmações conclusivas por ser uma interpretação da vivência de outros sujeitos, de acordo com os interesses de quem observa. Por isso, a imagem do indígena brasileiro ainda hoje é marcada por estigmas e heranças negativas deixadas pelos primeiros escritos dos colonizadores europeus.

É uma visão contraditória que revela a idealização do indígena, primeiramente visto como habitante do paraíso terrestre, depois visto como selvagem, uma experiência vivida de forma única pelos povos originários. A complementação das representações e as práticas de uma determinada sociedade podem tornar-se importantes fontes para a delimitação do pensamento e a construção em um espaço temporal da sociedade estudada. Tecer um olhar com a criticidade na produção e construção de documentos históricos é fundamental para propor diferentes interpretações históricas que negligenciam e omitem os indígenas na história deste país.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados, a formação e a qualificação dos professores indígenas são necessárias para que, nas escolas indígenas, haja uma maior interação e uma melhor perspectiva de uma educação diferenciada e com qualidade.



Dessa forma, é necessário que esses professores tenham conhecimento e sensibilidade em relação à importância de se ensinar, tendo como referência a preservação da sua cultura, sua língua e os seus valores indígenas, a fim de promover o conhecimento que seja inclusivo e adequado às suas necessidades, ou seja, uma educação diferenciada, conforme descreve Luciano (2006):

A grande importância inicial da proposta de educação escolar indígena diferenciada, com suas educações interculturais e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes. As ideias serviram como valioso argumento para marcar posição política e uma razão necessária para capitanear o apoio dos povos e das comunidades indígenas em favor das lutas mais amplas do que aquelas que as emergentes organizações indígenas estavam desenhando e implementando, como a defesa da terra e a (re)valorização cultural (Luciano, 2006, p. 156).

No Brasil são faladas aproximadamente 274 línguas indígenas, sobreviventes de um processo de perdas linguísticas desde o período colonial. De acordo com os estudiosos, existiriam 1500 línguas originárias, sendo que 85% delas foram extintas em processos de assimilação que se valeram de estratégias de violência física e simbólica para a imposição da língua portuguesa (Brasil, 2023).

Acerca do tratamento a ser dado à diversidade linguística, importa destacar a relevância da orientação disposta na Convenção 169 da OIT, Art. 28:

[...] deve-se ensinar às crianças a ler e escrever na sua própria língua indígena”, ressaltando que, quando isso não for viável, “as autoridades deverão fazer consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo”.

Além disso, o texto da Convenção orienta que deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas, tendo em vista que as línguas maternas representam um valor de suma importância para a cultura indígena e a sua manutenção também se caracteriza como um desafio.

As mais variadas línguas, de diversas etnias, são elementos essenciais para a transmissão da cultura e do conhecimento nas comunidades indígenas e, consequentemente, em suas escolas. Assim, o respeito à diversidade cultural também se torna um elemento importante para que a educação escolar indígena seja sensível e produza os resultados esperados, sem a imposição dos modelos de ensino padronizados e que, de certa forma, negligenciam a presença dos indígenas na própria história do Brasil (Luciano, 2006).

Para que possam ser superadas as dificuldades e desafios ainda presentes, é preciso haver ações coordenadas e que envolvam o governo, as organizações da sociedade civil e as comunidades indígenas. Nesse sentido, investimentos em infraestrutura nas escolas indígenas, seja em recursos humanos ou em espaços físicos, são relevantes visando a suprir essas necessidades. Acerca das carências estruturais na educação indígena, o Censo da Educação Básica 2022 apontou que:

Com relação à situação funcional dos professores que atuam em escolas indígenas, 4.396 professores são concursados efetivos; 19.406 possuem contratos temporários; 68 possuem contratos de terceirizados e 350 possuem contratos CLT. Como apenas três secretarias estaduais de educação possuem planos de carreiras específicos de professores indígenas - Amapá, Bahia e Roraima - 81,24% dos professores que atuam em escolas indígenas são temporários e, apenas, 18,40% são concursados efetivos, segundo o Censo da Educação Básica 2022 (Brasil, 2023).

Ainda, a infraestrutura das escolas é inadequada às especificidades da Educação Escolar Indígena, considerando o número reduzido de prédios escolares com equipamentos, alimentação escolar, material didático bilíngue/multilíngue, acesso à energia elétrica, internet e transporte escolar, necessário ao funcionamento específico das unidades escolares (Brasil, 2023).

Dessa forma, é importante o reconhecimento não apenas da necessidade de uma formação adequada dos professores, mas também uma maior valorização docente, fator relevante para garantir uma educação escolar indígena de qualidade, que promova a inserção dos povos indígenas no cenário educacional do país e na sociedade como um todo.

Embora reconhecendo que a criação de possibilidades de inserção na educação superior permitiu o avanço na educação indígena, seja por cotas em universidades públicas e privadas ou em cursos superiores voltados diretamente para a formação de professores indígenas, as reivindicações passam também pela necessidade de que esses profissionais sejam valorizados no seu fazer e que possam atuar com respeito e dignidade em quaisquer espaços onde estejam.

Os amparos legais, as políticas públicas direcionadas à oferta da Educação Escolar Indígena e os pareceres voltados para essa temática foram relevantes para garantir o acesso e o direito a uma educação e à formação diferenciada, a exemplo dos avanços reconhecidos pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, somados aos artigos presentes na Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas,

dentre outros documentos e resoluções que impulsionaram esses direitos rumo à igualdade.

Para Cunha (2020), o processo relacionado à busca da igualdade pode, em algumas circunstâncias, provocar algum tipo de interpretação equivocada, pois expõe a integração dos povos indígenas como um laço estreito com a cultura de outros povos. Por isso, há a necessidade de se trabalhar em um cenário voltado para a educação diferenciada, uma formação específica, o que poderia inaugurar uma nova percepção relacionada aos povos indígenas e seus direitos. A educação escolar indígena deve contemplar a diversidade e preparar o sujeito para combater a exclusão histórica, por meio do ensino, da pesquisa e da preservação da sua cultura, seus costumes, sua linguagem e seu território.

A promoção da igualdade, o acesso a uma educação de qualidade e específica para os povos indígenas, perpassa pela legislação; as leis são formuladas de acordo com as mudanças reivindicadas pela sociedade; dessa forma, falar em Educação Escolar Indígena, Marcos legais, Ensino Superior Indígena e principalmente sobre o Movimento Indígena, é falar de direitos, liberdade, anseios e esperanças. Poder ter uma formação para os professores indígenas é claramente um marco na sua história.

Para Ângelo (2005), a educação superior indígena está relacionada à busca por uma educação inclusiva e diferenciada que atenda às necessidades e realidades dos povos indígenas, através da inserção de jovens indígenas nos mais variados cursos superiores, visando “superar os desafios enfrentados pelos indígenas ao longo da história, não só em relação a educação, mas a fatos relacionados a discriminação cultural, a falta de representatividade e o distanciamento das realidades locais” (p. 127).

O percurso do movimento indígena e os resultados alcançados no atendimento básico de aprendizagem por eles serão apresentados nos próximos capítulos desta dissertação, quando são analisadas a organização e o funcionamento da educação escolar indígena vivenciada no estado de Mato Grosso, no Projeto do 3º Grau Indígena, criado em 2001, e sua transformação em Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), em 2008.

Os povos indígenas do Mato Grosso há muito tempo lutam pela implementação de programas educacionais específicos e diferenciados, voltados para o seu cotidiano na perspectiva da qualificação dos professores que trabalham nas escolas das aldeias (Mato Grosso, 2001, p. 7).

Evidenciou-se, neste capítulo, a importância do Movimento Indígena que, ao longo dos anos vem se articulando e buscando ser uma voz ativa dos povos indígenas do

Brasil. Foi a sua luta que conquistou espaços importantes na sociedade brasileira, inclusive garantindo na legislação a implantação e consolidação de seus direitos. Dentre esses direitos está o da educação em todos os níveis, o que, por sua vez, levou a que a formação de professores indígenas para os indígenas, na medida dos seus valores, se tornasse uma realidade.

Por fim, evidencia-se, também, que tudo é um processo e que a necessidade de se implantar programas voltados para a formação de professores indígenas continua presente. O fato é que a articulação do movimento indígena fortalece a sua história, por evidenciar que são eles, os povos originários, os verdadeiros protagonistas de suas próprias experiências e suas vivências.

## **CAPÍTULO 2**

### **A CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT: 3º GRAU INDÍGENA**

Neste capítulo é abordada a criação da Educação Superior Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, denominada de “Projeto 3º Grau Indígena”, com base nos estudos desenvolvidos por análises bibliográficas de Ângelo (2005; 2018), Januário (2002; 2004) e Medeiros (2009; 2013), em conexão com legislações governamentais e acadêmicas e entrevistas com alguns dos sujeitos envolvidos no processo de criação do curso.

#### **2.1 O Projeto de 3º. Grau Indígena: uma conquista histórica**

O estado do Mato Grosso, considerado pluricultural e multilinguístico por abrigar em seu território uma extensa população indígena, tem atualmente, conforme recorte do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, 58.230 indígenas, representando 1,59% da população total do estado. Os dados demonstram o crescimento da população indígena autodeclarada, uma vez que, em 2010, o número de indígenas no estado era de 51.696 (IBGE, 2010)

Do mapeamento do Censo indicou, ainda, a existência de 62 terras indígenas no estado e 575 agrupamentos indígenas, identificadas como sendo o conjunto de 15 ou mais indivíduos em uma ou mais moradias contíguas e que estabelecem vínculos familiares ou comunitários; identificou, ainda, 154 localidades indígenas em 92 municípios do estado. A pesquisa contou com a participação das próprias lideranças das comunidades no processo de coleta de dados, e considerou, também, outras localidades indígenas além das terras oficialmente delimitadas (IBGE, Censo 2022).

Os dados divulgados pelo IBGE são importantes para subsidiar as políticas educacionais indígenas, que são diferenciadas. Em Mato Grosso, as etnias há muito tempo lutam pela implementação de programas educacionais específicos, voltados para o seu cotidiano, entre eles a qualificação e habilitação em nível superior dos professores que trabalham nas escolas das aldeias. Diante disso, ter uma formação em nível superior,

específica e intercultural, exclusiva para os professores indígenas, passou a ser prioridade.

O ‘Projeto 3º Grau Indígena’, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), trata-se de um programa de formação voltado para os povos indígenas, resultante de várias iniciativas de diferentes atores que, desde a década de 1970, vêm trabalhando no sentido de oportunizar e garantir uma educação escolar nos diferentes níveis e que respeite as singularidades dos indígenas.

Segundo Medeiros (2013, p. 6), o projeto foi “fundamentado nas discussões e reivindicações do movimento indígena, especialmente de professores, no campo da educação escolar indígena”, em decorrência de antigas reivindicações do movimento social e do movimento indígena do Estado de Mato Grosso.

A concepção do 3º. Grau Indígena tem por base uma abordagem diferenciada e adaptada à realidade indígena, considerando um cenário de diversidades e proporcionando um nível de ensino intercultural, cujo principal objetivo foi garantir o acesso dos indígenas à educação superior, promovendo a preservação da cultura e dos conhecimentos tradicionais (Medeiros, 2013).

A Secretaria Nacional do Cadastro Único (SECAD), representa um marco significativo no combate às disparidades presentes nos sistemas de ensino do Brasil, cujo objetivo maior é o compromisso de valorizar a rica diversidade da população brasileira e fomentar a formulação de políticas públicas e sociais que fortaleçam a cidadania de todos. A Publicação do MEC/Secad destaca a importância desse protagonismo dos movimentos sociais na luta por direitos:

O grau de envolvimento dos movimentos sociais nessas temáticas é intenso e, em muitos casos, bastante especializado, tendo em vista que o enfrentamento da discriminação, racismo, sexismo, homofobia, miséria, fome e das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos. Assim, o Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras (MEC, 2007, p. 5).

Ângelo (2018, p. 21), na mesma linha, também ressalta a valorização das lutas indígenas para a implementação de um projeto de educação que respeita a identidade dos seus povos:

A busca por autonomia, autodeterminação e os fundamentos da Educação Escolar Indígena - como afirmação da identidade étnica, recuperação da memória histórica e oral, a valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais são bases das políticas e dos marcos legais que foram determinantes para que os povos se empenhassem na luta e na persistência de desafiar os poderes do sistema de ensino para a concretização dos direitos constitucionais referentes à educação escolar indígena (Ângelo, 2018, p. 21).

Os fundamentos da Educação Escolar Indígena estão ligados intrinsecamente na preservação da própria cultura indígena, com o objetivo de proporcionar uma modalidade de ensino voltada também para a questão intercultural, respeitando a diversidade e promovendo a memória como um fator preponderante para a manutenção e promoção da identidade indígena. Tais fundamentos foram o propósito de muitas lutas, até alcançar a concretização desse processo, que garantiu uma educação escolar indígena amparada pelos direitos expressos na Constituição Federal.

Contudo, a autora não nega a existência de tensões entre os movimentos de escolas e professores indígenas e o Estado, que não deixaram de existir quando algumas conquistas foram alcançadas. Ela alerta que, embora o discurso de reconhecimento da diversidade e do respeito à autodeterminação, há sempre o risco de uma nova concepção de assimilação pelo Estado, que venha se contrapor às posições de segmentos da sociedade civil que “acolhem a cultura, a língua e as práticas pedagógicas que foram mote para o cumprimento dos fundamentos de uma ‘nova’ educação escolar indígena” (Ângelo, 2018, p. 21).

A concepção de um novo modelo de ensino para os povos indígenas que visava o aproveitamento da cultura, língua e tradições, encampou uma nova ideia de se fazer uma educação escolar específica, voltada realmente para as necessidades e realidades dos povos indígenas.

O projeto, direcionado à formação de professores indígenas em nível superior, aconteceu de forma sistêmica desde o final da década de 1990 e início dos anos 2000, a partir do envolvimento de diversos setores da sociedade e representantes dos povos indígenas. Conforme destaca Januário<sup>16</sup> (2002), o 3º Grau Indígena foi concretizado por

---

<sup>16</sup> Elias Renato da Silva Januário. Licenciatura e Bacharelado em História - UFMT (1995), Mestrado em Educação Pública - Educação e Meio Ambiente - UFMT (1997), Doutorado - Metodologia do Ensino - UFSCar (2002), Pós-Doutorado em Antropologia pelo PPGAS da UFRJ (2008). Doutorado em Educação Pública - Educação, Cultura e Sociedade - UFMT (2010), Pós-Doutorado em Etnobotânica, pela UFMT/IB/DPB/FLOVET (2012). Especialista em Educação Escolar Indígena - UNEMAT (2011). Professor Aposentado da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, (2006 - 2010). Foi Representante das Universidades Brasileiras no Ministério da Educação para análise de Projetos em Educação Escolar Indígena, Port.1.291/MEC (2001-2003).

meio de uma parceria entre a Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat, a Secretaria de Estado de Educação, Seduc, e a Fundação Nacional do Índio, Funai, com apoio da Prefeitura de Barra do Bugres, da Fundação Nacional de Saúde, Funasa, e do Ministério da Educação, MEC.

Acerca dessa conquista dos povos indígenas do Mato Grosso e que favoreceu outros estados do Brasil, Januário (2004) descreve:

A formação de professores indígenas em nível superior era uma antiga reivindicação dos professores indígenas de Mato Grosso, que tomou impulso a partir da Conferência Ameríndia realizada em Cuiabá, no ano de 1997, dando início às discussões que culminaram com a elaboração do Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para a Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena. Iniciar esse Projeto foi uma longa trajetória de articulação política, de reuniões administrativas e pedagógicas, que contou com a participação efetiva dos representantes indígenas. [...]. A proposta de ensino do Projeto ancora-se numa educação específica e diferenciada, voltada à realidade das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural entre os diversos saberes, com o objetivo de formar professores indígenas para o exercício da docência respeitando a cosmovisão e os valores das diferentes etnias (Januário, 2004, p. 95).

A proposta inicial do 3º grau Indígena no ano de 2001 consistia em oferecer cursos de licenciatura, voltados para a formação de professores indígenas, que abrangiam áreas como ciências da natureza, matemática, ciências sociais, línguas, artes, literaturas, incidindo em uma formação parcelada, com aulas presenciais no *campus* da Unemat, na cidade de Barra do Bugres, e em aulas de campo nas aldeias.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cumprindo um de seus princípios voltados à valorização da diversidade cultural brasileira, no ano de 2001 coloca em funcionamento um de seus mais ousados projetos: a oferta de graduação específica e diferenciada para indígenas. Preocupada com a qualificação dos professores que atuavam/atua nas escolas em aldeias indígenas, a instituição passou a ofertar o curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, com três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais. Para a primeira turma (2001-2006), foram ofertadas 180 vagas para Mato Grosso e 20 vagas para demais Estados do Brasil; destas, formaram-se 186 alunos (UNEMAT, Portal, 2023).

Oficialmente lançado em meados de 2001, através do Decreto nº 1.842/1997, o Projeto 3º Grau Indígena foi precedido por outras iniciativas voltadas para a formação de professores indígenas em nível de magistério, como o Projeto Tucum, considerado uma conquista do movimento indígena do Mato Grosso, voltado aos professores de escolas públicas indígenas de ensino fundamental. Com início em 1996 e conclusão em 2001,



formou durante o período 176 professores indígenas de escolas municipais e estaduais localizadas em diversas aldeias em várias regiões do estado (Medeiros, 2013, p.173).

Outras projetos relevantes foram o Projeto Pedra Brilhante, Projeto Urucum, coordenado pela Secretaria de Educação (Seduc) e Instituto Socioambiental (ISA), que formou 50 professores de etnias xinguanas e o Projeto Mebengôkrê, que atendeu o povo Panará/Tapayuna Gonorã e contemplou 53 professores indígenas (Mato Grosso, 2007, s/p).

Acerca da importância dessas iniciativas para o nascente projeto de ensino superior indígena, Januário (2002) ressalta:

O 3º Grau Indígena na UNEMAT nasceu no contexto dos projetos de formação de professores leigos, como o “Inajá”, o “Homem-Natureza” e o “Geração”, em meados da década 1980, até tomar corpo em 1996, na forma de cursos de Magistério Específico e Diferenciado, como o “Projeto Tucum” e o “Urucum/Pedra Brilhante”. Das reflexões advindas das etapas do Projeto Tucum, floresceram as discussões acerca da formação de professores indígenas em nível superior. Um trabalho árduo e ousado de mais de quatro anos, realizado pela Comissão Interinstitucional e Paritária, que tinha a participação efetiva de representantes indígenas (Januário, 2002, p. 15).

Esses projetos iniciais, Tucum e Urucum, tiveram importância para a criação do 3º Grau Indígena, fortalecido ainda pela necessidade de haver professores licenciados, em decorrência das mudanças na própria Constituição, como também nas legislações no âmbito escolar e de ensino, que passaram a exigir que as escolas tivessem professores formados em nível superior, o que levou a Unemat a fomentar a criação de cursos de licenciatura voltados exclusivamente para os povos indígenas, contribuindo assim para a efetivação da proposta de criação do 3º Grau Indígena (Mato Grosso, 2001, p. 7).

De acordo com Medeiros (2009, p. 8) na caminhada rumo à implementação do direito garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no ano de 2007, o “Projeto de 3º Grau Indígena” foi institucionalizado na Unemat, passando a ser denominado de “Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI)”.

Grupioni (2000), já destacava a mudança paradigmática trazida pela CEF/1988, que representou um marco na definição das relações entre o poder público e as sociedades indígenas:

Foi a partir desse documento que o Estado Brasileiro reconheceu oficialmente a existência de diferentes sociedades indígenas no interior da nação, garantindo aos ameríndios o direito de ser e de viver conforme suas formas de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Reconheceu também o direito

originário sobre as terras que tradicionalmente ocupavam. Outro aspecto importante presente neste documento encontra-se no artigo 210, que assegura às sociedades indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, bilíngue e intercultural, reconhecendo a utilização das línguas nativas e dos seus processos próprios de aprendizagem. “... a Constituição de 1988 merece especial atenção, pois foi com a sua promulgação que se reconheceu aos índios de permanecerem índios e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelos Estado brasileiro” (Grupioni, 2000, p. 274).

Este avanço garantiu que houvesse a criação de novos cursos e novas modalidades da Educação Indígena, com a manutenção e ampliação dos cursos de Licenciatura Plena, Bacharelado e formação continuada para indígenas. Passou-se também a ofertar vagas nos cursos regulares de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Ainda, em dezembro de 2008, por ocasião do II Congresso Universitário da Unemat, foi criada a Faculdade Intercultural Indígena – FAINDI, integrando a estrutura da Universidade (Medeiros, 2009, p.181).

De acordo com Januário (2004), a partir dessa proposta intercultural na prática educativa, o Projeto passou a desenvolver estratégias que pudessem garantir as discussões dos conhecimentos de caráter geral e específico de cada área de estudo, permitindo que houvesse, ao mesmo tempo, o reconhecimento das diferenças, e o estabelecimento de uma relação crítica com os conhecimentos universais, por meio da problematização dos conteúdos e da valorização do professor indígena como sujeito nessa relação.

Conforme defende o autor, isto não significou que o projeto não tivesse a pretensão de ensinar sobre os conhecimentos existentes na sociedade não indígena, o que sequer seria possível; contudo, naquela proposta buscava-se, a partir de opções curriculares, “instrumentalizar o professor índio de modo que ele possa buscar os conhecimentos que considera importantes para ele e para seu povo, num processo de formação continuada que extrapola os espaços institucionais de formação” (Januário, 2004, p. 99).

Sobre a caracterização da formação superior dos indígenas, o Ministério da Educação aponta os seus objetivos, descrevendo a amplitude da formação e da habilitação de professores indígenas nas áreas de Linguagens, Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais, afirmando que o 3º. Grau Indígena traz em sua proposta as possibilidades de um ensino diferenciado, que visa a atender as afirmações étnicas e a valorização dos costumes, cultura e tradições (MEC, 2007, p 42).

Ainda conforme o ministério, outro aspecto relevante é a manutenção de aulas bilíngues, mantendo a língua materna como a principal utilizada em sala de aula. Além

dessas vertentes, a proposta da formação de professores indígenas em nível superior perpassa o campo educacional, apresentando a busca de respostas para os mais diversos problemas enfrentados no dia a dia das comunidades, a fim de entender e compreender os processos históricos e a própria composição da sociedade no mundo contemporâneo (MEC, 2007, p.43).

Segundo Medeiros (2009), no mês de julho do ano de 2001 foram criados três cursos de Licenciatura Plena nas áreas de Línguas, Artes e Literatura, Ciências Matemáticas e da Natureza, e Ciências Sociais:

O 3º Grau Indígena teve início na UNEMAT em julho de 2001. Os cursos têm a duração de cinco anos, com uma carga horária total de 3.570 horas, distribuídas em Etapas de Estudos Presenciais (no Campus Universitário de Barra do Bugres) e Etapas de Estudos Cooperados de Ensino, incluindo as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes nas comunidades indígenas de origem. O Projeto envolve professores e pesquisadores de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, entre outras, UNICAMP, UFRJ, USP, UFMT, UFMG (Medeiros, 2009, p. 8).

De acordo com dados do Projeto Político-Pedagógico (PPC) do 3º Grau Indígena do ano de 2016, página 04, em 2001 foi realizado o primeiro vestibular pela Universidade Estadual de Mato Grosso, somente para candidatos indígenas, com o início das aulas acontecendo em julho do mesmo ano para a primeira turma. Acerca da entrada nos cursos do 3º. Grau Indígena:

Os cursos tiveram início oficialmente em 2001, como Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, com a realização do Vestibular e o início das aulas no mês de julho, para a 1ª Turma. Em janeiro de 2005 tiveram início as aulas para a 2ª Turma dos cursos. Em junho de 2006, a 1ª Turma de graduação concluiu as atividades do curso, sendo realizada a Colação de Grau e a entrega dos diplomas (UNEMAT, Portal, 2024).

Com a duração média dos cursos ofertados de cinco anos, o Projeto 3º Grau Indígena foi composto por 10 etapas de estudos na forma presencial, 10 etapas de estudos de ensino e pesquisa, que ficaram conhecidas como etapas intermediárias ou estudos cooperados, além de estágio curricular supervisionado e trabalho de conclusão de curso, conforme disposto no Quadro 1 (Mato Grosso, 2001, p. 55).

Quadro 1 - Carga horária, temática, estudos cooperados e estágio supervisionado

SEMESTRE LETIVO	TEMÁTICA CENTRAL	CARGA HORÁRIA PRESENCIAL	ESTUDOS COOPERADOS	ESTÁGIO SUPERVISIONADO
1º	GÊNESE	190 HORAS	125 HORAS	-

2º	TEMPO	190 HORAS	125 HORAS	60 HORAS
3º	ESPAÇO	190 HORAS	125 HORAS	60 HORAS
4º	COTIDIANO	190 HORAS	125 HORAS	60 HORAS
5º	SOCIEDADE	190 HORAS	125 HORAS	60 HORAS
6º	ÁGUA	190 HORAS	125 HORAS	60 HORAS
7º	TERRITÓRIO	190 HORAS	125 HORAS	60 HORAS
8º	AUTONOMIA	190 HORAS	125 HORAS	60 HORAS
9º	MONOGRAFIA	190 HORAS	125 HORAS	-
10º	MONOGRAFIA	190 HORAS	125 HORAS	

Fonte: 3º Grau Indígena (www.faindi/Unemat.br, 2024).

As informações sobre o currículo, disponibilizadas no Quadro 1, são importantes por identificar a prioridade dada aos temas que têm relevância para os próprios sujeitos que vivenciam o processo de formação. Embora a educação escolar faça parte do cotidiano da maioria das comunidades indígenas do Mato Grosso, nos cursos de 3º. Grau Indígena o interesse pelos seus assuntos obedeceu aos aspectos que reconheceram a sua própria diversidade, cultura, território, mais conectadas ao seu cotidiano.

De acordo com Ângelo (2018, p. 102), a universidade para os povos indígenas tem sido “um espaço importante de familiarização crítica com os ‘saberes científicos’ e uma forma de trazer para dentro dela a diversidade cultural e linguística como instrumento de luta no reconhecimento e na consolidação dos direitos coletivos”.

A autora destaca, ainda, a importância de instrumentalizar os profissionais indígenas em várias frentes de trabalho e de luta, possibilitando que eles adquiram e potencializem suas competências técnicas e políticas, a fim de que possam atuar não somente em diferentes espaços públicos, como também nos próprios territórios indígenas, com a *expertise* de quem conhece e lida com igual competência nesses dois mundos (Ângelo, 2018, p.104).

## 2.2 Entre o sonho, a luta e a conquista: o 3º. Grau Indígena

O projeto do 3º Grau Indígena apresenta diferenciais na oferta de seus cursos superiores articulados entre movimento indígena, discussões de território dos povos indígenas, valorização da identidade e da cultura, com a promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, saberes, valores e princípios cosmológicos dos povos originários do Brasil. Todos os cursos ofertados são reconhecidos pelo

Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT), portaria 321/04 (FAINDI/UNEMAT, Portal, 2024).

Conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico do curso, as aulas acontecem nos períodos de férias e recessos escolares nas aldeias, o que propicia uma formação mais ampla, condizente com a realidade indígena. A metodologia de trabalho procura atender as necessidades das turmas, voltada para uma formação em serviço, compostas por alunos-professores de diversas etnias. Desta forma, o professor/acadêmico tem a oportunidade de estabelecer relações mais próximas entre os saberes e as propostas pedagógicas que circulam no âmbito do curso e suas práticas na rotina escolar da comunidade, de acordo com o PPC-2016 (UNEMAT, Portal, 2024).

Cada semestre letivo é constituído pelas seguintes fases:

1) Etapa de Planejamento e Formação, momento no qual os profissionais que nele atuam discutem, compartilham suas experiências, reorientam suas práticas, aperfeiçoam o seu fazer pedagógico e político para atender aos estudantes indígenas das diferentes etnias.

2) Etapa de Estudos Presenciais na Unemat, em Barra do Bugres que, por se tratar de formação em serviço, caracteriza-se pelo caráter presencial e trabalho intensivo, ocorrendo semestralmente, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos cursistas. Nesta fase, é proposta a reflexão acerca dos processos pedagógicos e dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento que integram o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural.

3) Etapa de Estudos Cooperados de Ensino, Pesquisa e extensão – Intermediária, que ocorre entre uma etapa intensiva e outra, possibilitando aos cursistas a conciliação entre suas atividades docentes com as atividades do curso de formação, em um processo simultâneo de comunicação dialógica. Nesta etapa são desenvolvidas também as atividades referentes ao Estágio Supervisionado e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), projetos de extensão e atividades prático-teóricas, denominadas como Estudos na Aldeia (UNEMAT, Portal, 2024).

Medeiros (2013), aponta que o 3º grau indígena representa um avanço no processo de inclusão social e educacional dos povos indígenas, especialmente do Mato Grosso, contribuindo para a construção de uma sociedade mais uniforme e igualitária. Para a autora, é importante ressaltar que o movimento indígena foi persistente na proposta de

buscar uma formação específica para os professores indígenas, demonstrando assim a força de sua identidade, ao conquistar institucionalmente, com respaldo na legislação educacional e na própria Constituição Federal, os amparos legais que pudessem culminar na implementação do projeto.

Com o avanço do movimento indígena no cenário nacional, a criação de escolas indígenas nas aldeias, a proposta de uma educação diferenciada que viria a atender as especificidades indígenas, como a preservação da sua cultura, seus costumes, e que ainda contemplaria a interculturalidade e ser bilingue, com as aulas sendo ministradas por professores indígenas, conforme previsto na Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu as premissas do Plano Nacional da Educação, é inegável que se alcançou um novo patamar na educação indígena:

A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro (Brasil, 2001, p. 57).

A universalização da educação possibilitou às populações indígenas um crescente processo de escolarização, que permitiu a inclusão de povos indígenas no sistema educacional do Estado, de acordo com Ângelo (2018). A partir dos seus projetos político-pedagógicos, professores e escolas indígenas criaram novas práticas culturais que buscam dialogar com a produção de novos conhecimentos e com a pesquisa, em que a memória oral e o registro escrito possam se alinhar. Contudo, “muitas destas iniciativas indígenas são desconhecidas pelos aparelhos do Estado” (Ângelo, 2018, p.103).

Medeiros (2013) também afirma que é incontestável que o movimento indígena obteve muitos avanços. A conquista de uma formação específica de professores indígenas, em que eles tiveram o protagonismo e a possibilidade de construir novos fazeres pedagógico, em busca de um processo de descolonização dos ‘modelos civilizatórios’ vigentes, pode romper com antigas práticas acumuladas no processo de escolarização, atendendo, ainda que em parte, os anseios da comunidade indígena.

A autora destaca que a criação da categoria oficial de escola indígena nas aldeias, de modo a garantir a especificidade do modelo de educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação, foi

importante para o surgimento de um novo segmento estratégico do movimento indígena, o dos professores indígenas:

Há 10 anos, o número de professores indígenas não ultrapassava a marca de 1.400 docentes que trabalhavam nas escolas implantadas em comunidades indígenas. Em 2010, conforme estimativas do MEC, o número de professores indígenas nas escolas das aldeias já passa de 12 mil (Medeiros, 2013, p. 150)

Esta nova realidade demandou uma maior organização dos povos indígenas em busca de um espaço de formação continuada, de qualidade, que pudesse convergir com as necessidades e as prioridades da educação indígena, seus tempos, territórios e suas culturas:

Essa situação ampliou a demanda pelo ensino superior. Até a implementação de um programa específico para formação de professores pelo MEC, o acesso às vagas no ensino superior para indígenas vinha se dando por intermédio de cursos específicos, destinados à formação de professores indígenas em nível superior, ou pela reserva de vagas criadas pelas políticas de ações afirmativas em IES públicas. Em todo o país estão em processo vários casos de inclusão de indígenas no ensino superior [...]. Para o ingresso de indígenas no ensino superior, nesse período, há dois tipos de propostas apresentadas pelas universidades. Uma delas é a inclusão dos estudantes indígenas nos cursos regulares, através do sistema de reserva de vagas, as “cotas” (que se diferenciam de uma universidade para outra de acordo com cada legislação específica) ou a vagas extras. Uma segunda proposta seriam os cursos específicos para índios, formulados de acordo com os critérios advindos das propostas de educação escolar diferenciada, dando continuidade à formação de professores indígenas, como as experiências da UNEMAT e da UFRR (Medeiros, 2013, p. 150).

Com a criação das escolas indígenas, dentro de um modelo diferenciado, a formação específica para professores indígenas se tornou uma necessidade que só foi possível ser atendida em função de uma demanda crescente, em princípio com as modalidades das ações afirmativas nas IES públicas, sendo a primeira a inserção de estudantes indígenas através de cotas ou vagas remanescentes, e a segunda com a criação de cursos específicos voltados diretamente para os povos indígenas (Medeiros, 2013).

Essas configurações de acessos ocorreram também devido a criação do Programa de Apoio à Formação de Licenciaturas Indígenas (PROLIND), no ano de 2005.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) foi criado em 2005 com o objetivo de apoiar financeiramente cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas Licenciaturas Indígenas ou Licenciaturas Interculturais, como uma política do Governo Federal a ser implementada pelas IES públicas federais e estaduais de todo o país (Medeiros, 2013, p. 151).

Segundo a autora, o objetivo do PROLIND foi de apoiar a formação de professores indígenas em nível superior, cuja meta era estruturar os projetos de licenciaturas interculturais que contemplassem uma formação que pudesse atender a realidade de cada aldeia, seus costumes e tradições. Ainda, o ensino deveria ser pautado de acordo com a legislação vigente, com o intuito de fornecer um ensino de qualidade e excelência (Medeiros, 2013).

O PROLIND também fomentou, junto às instituições de ensino superior (IES), a implementação de políticas públicas para o acesso e a permanência dos estudantes indígenas e, por fim, contribuiu para organizar, de forma sistêmica, a participação de toda a comunidade indígena na construção e preservação da educação escolar indígena (Medeiros, 2013).

Contudo, o PROLIND não se constituiu como uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada por editais que selecionam os projetos das universidades públicas interessadas. Da sua criação em 2005 até o ano de 2009 havia sido lançados apenas três editais, que contemplaram 22 instituições de ensino superior, totalizando 2.074 vagas para licenciar professores indígenas, abrangendo etnias de diversas regiões do país (Medeiros, 2013).

De acordo com a autora, a SECAD/MEC havia assumido na ocasião a meta de apoiar, no triênio 2007-2010, universidades públicas para a manutenção e implantação de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de quatro mil professores indígenas, metas não alcançadas no período:

Em 2008 a gestão do PROLIND migra da SESU para a SECAD, vinculando-se à CGEEI. No âmbito do PROLIND, até 2009, as universidades públicas de todo o país, ofereceram o seguinte número de vagas: 420 em 2005, 452 em 2006, 150 em 2007, 414 em 2008 e 985 em 2009. As diretrizes político-pedagógicas do Programa foram formuladas pela Comissão Especial criada para elaborar políticas de educação superior indígena pela Portaria 52 – CESI/SESU/MEC, de 29 de outubro de 2004. Atualmente, são 1.564 professores em formação nas 23 licenciaturas interculturais criadas em 20 IES. Já foram formados: 186 alunos em 2005, 39 em 2008 e 90 em 2009 (Medeiros, 2013, p. 152).

O PROLIND não se constituiu como uma política pública de longa duração, o que implicou na redução do aporte financeiro nas IES e, conseqüentemente, houve um recuo na própria formação dos professores indígenas, segundo Medeiros (2013). Entretanto, por força da mobilização do movimento indígena, houve a publicação de editais, mesmo com a redução financeira, o que possibilitou viabilizar parte dos projetos junto às IES. Dentre



as exigências do PROLIND, foram definidos três eixos que deviam ser contemplados para a formulação das propostas:

- I) manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos;
  - II) elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada;
  - III) apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas.
- De acordo com o Edital, os cursos de licenciatura devem integrar ensino, pesquisa e extensão e contemplar o estudo de temáticas indígenas, tais como as línguas maternas e as questões relacionadas à gestão e sustentabilidade das terras e à valorização das culturas dos povos indígenas. Os projetos apoiados devem também promover a capacitação política dos professores indígenas como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de futuro das suas comunidades (Medeiros, 2013, p. 152-153).

No edital de 2005 do PROLIND houve um aporte financeiro para a Unemat que chegou a 2 milhões de reais, com o objetivo central de custear e manter os cursos de licenciatura específicas para a formação de professores indígenas. Contudo, foi imprescindível a realização de parcerias com as secretarias de educação dos estados, no caso de Mato Grosso, com a SEDUC, a fim de viabilizar as iniciativas de formação de professores indígenas, além de órgãos como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai e o FNDE) (Medeiros, 2013).

Sobre essas parcerias, a Funai publicou no ano de 2013:

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. Com vistas à garantia desse direito fundamental e de cidadania, a Funai, enquanto órgão federal articulador das políticas indigenistas, atua com o objetivo de contribuir na qualificação dessas políticas e de, junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local. Essa atuação considera experiência e o conhecimento especializado acumulado ao longo do tempo pela atuação junto aos povos indígenas (Funai, 2013).

Tais parcerias foram relevantes no sentido de viabilizar o projeto do 3º. Grau Indígena, tendo em vista a limitação de recursos disponibilizados para a Educação Indígena. Acerca da importância das parcerias, Rivelino Linhares<sup>17</sup>, diretor do *Campus*

---

<sup>17</sup>Rivelino Fulvio Linhares. Diretor de Unidade Regionalizada Administrativa da Unemat - Campus Barra do Bugres - MT

da Unemat na cidade de Barra do Bugres, em entrevista concedida em 2023, fez um relato sobre a necessidade desse tipo de arranjo:

As parcerias também foram importantes nessa construção, assim penso eu; por exemplo, a parceria com o MEC, que sempre foi parceiro da gente; o Governo do estado também nunca deixou de ajudar a faculdade; lógico que você não vai chegar lá e pedir um caminhão de dinheiro, ele não vai te dar, você vai chegar lá e pedir, e ele vai negociar, vai mexer, vai dar aqui, mas sempre deu apoio para esse tipo de iniciativa da Universidade, e isso é importante. Eu falo para você de experiência, que já estou aqui há mais de 20 anos e conheço muita gente aqui na cidade - e não canso de falar isso - que trabalhava no mercado como repositor e hoje é engenheiro, fez Universidade aqui conosco e mudou de vida. Assim é também na vida dos estudantes indígenas, com certeza está mudando a vida (Rivelino Linhares, entrevista 2023).

Com os mais diversos parceiros, a Unemat desenvolveu formações para os indígenas, de forma pioneira, desde a década de 1970. Portanto, a consolidação do 3º Grau Indígena no ano de 2001 e a transformação no ano de 2007, constituindo primeiro o Programa de Educação Superior Intercultural e, na sequência, a Faculdade Intercultural Indígena, é um fortalecimento de um processo que levou décadas para se estruturar.

A estruturação da própria criação do 3º Grau Indígena foi feita por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado de Mato Grosso e a secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, que culminou com a criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso no final dos anos 1980. O Núcleo tinha, em sua composição, representantes indígenas e de ONGs:

Na primeira fase de sua existência, esse Núcleo caracterizou-se como um fórum não oficial com a preocupação de discutir entre as diversas instituições e ONGs envolvidas as demandas das escolas das aldeias e definir políticas de educação escolar indígena para o Estado. Buscou otimizar os recursos humanos e financeiros, garantindo a participação das comunidades e representantes indígenas, e traçando em conjunto as diretrizes da Política de Educação Indígena para o Estado, a partir de propostas dos encontros indígenas ocorridos em âmbito nacional. Com a criação do NEI-MT em 1987, a Educação Escolar Indígena passou a fazer parte do sistema de ensino estadual e municipal de Mato Grosso. [...] Posteriormente, o Núcleo cedeu lugar ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (Medeiros, 2013, p. 174).

Na sua fase inicial, o Núcleo de Educação Indígena surgiu como um espaço não oficial dedicado à discussão das necessidades das escolas indígenas, e que envolveu várias instituições e ONGs, cujo objetivo era definir as diretrizes das políticas públicas, sobre recursos financeiros e humanos, passando pela aprovação das comunidades indígenas e seus representantes. As discussões sobre a educação escolar indígena alcançam o poder público que, através do decreto 026/1991, estabelece a competência em relação a sua estruturação, como descreve Medeiros (2013):

Com o Decreto nº 026 de 04/02/1991, a competência da Educação Escolar Indígena foi transferida da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação. Em Mato Grosso, com a reestruturação da Secretaria de Estado de Educação a partir de 1992, a Divisão de Educação Indígena e Ambiental foi extinta e os técnicos passam a atuar junto à Divisão de Articulação com os Órgãos Municipais de Educação, concomitantemente. Face ao novo quadro legal, em que um dos órgãos executores, juntamente com as Secretarias Municipais de Educação, da Política Nacional de Educação Indígena, e seguindo as determinações da Portaria Interministerial nº 559, de 16/04/1991, a Divisão de Articulação com os Órgãos Municipais de Educação promoveu, juntamente com a Delegacia Regional do Ministério da Educação, uma série de reuniões visando a reestruturação do NEI-MT, agora em caráter oficial (Medeiros, 2013, p. 175).

Com todo o arcabouço legal, decretos e portarias, a educação escolar indígena ganha visibilidade, e em Mato Grosso passa a fazer parte do rol de atendimento da Seduc-MT, com a proposta de que a educação que viesse a ser feita ocorresse dentro do espaço geográfico da aldeia, uma inovação para a época, contribuindo, assim, também para a organização e formação de professores indígenas, contemplando dessa forma o Plano Nacional de Educação (PNL) e também o disposto na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996).

A mudança dos atos regulatórios e organizacionais que anteriormente tinham responsabilidade direta sobre a educação escolar indígena, até então subordinada à Fundação Nacional do Índio (Funai), passa para o Ministério da Educação (MEC). De forma automática, as responsabilidades foram transferidas e divididas entre os entes federados, assegurando, assim, um maior acesso a dados que, de fato, demonstrariam a necessidade de uma formação de professores indígenas que contemplasse a realidade das escolas.

### **2.3 O arcabouço legal na Unemat: a ascensão no processo de criação do 3º. Grau Indígena**

Os avanços na legislação acerca da educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, apontaram a possibilidade de atender a uma antiga demanda dos movimentos sociais e movimentos indígenas, que reivindicavam a ampliação da oferta de salas de aulas nas aldeias para atender a demanda do ensino fundamental e médio, fazendo surgir a necessidade de abertura de cursos de formação de magistério e, também, em nível superior. Conforme relata Januário (2004, p. 101), ainda que o acesso a cursos nas universidades fosse uma reivindicação dos movimentos indígenas, ela “acabou sendo

uma demanda de caráter individual e esporádico, mais numa perspectiva individual e pessoal do que coletiva”.

Contudo, a ampliação da reivindicação nas aldeias pelas séries finais do ensino fundamental e básico levou a que “a procura por formação em nível superior deixasse de ser uma prática individual e ganhasse contorno de política pública, com demanda nas áreas da educação, saúde e direito” (Januário, 2004, p. 101). Dessa forma, segundo o autor, o Programa de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso foi concebido e começou a ser implementado a partir desse entendimento.

Todavia, a criação do 3º. Grau Indígena na Unemat atravessou cerca de uma década até chegar à sua efetivação de fato e efeito. Vários Atos Regulatórios estabeleceram, ao longo dos anos, o seu funcionamento a partir de um arcabouço legal, desde o credenciamento de instituições, reconhecimento, renovação e autorizações de cursos, procedimentos iniciados na gestão do então governador do estado de Mato Grosso, Dante de Oliveira, até a conclusão do projeto que regulamentou a formação de professores indígenas em nível superior.

O Quadro 2 apresenta os atos decorrentes dos ritos legais utilizados para a criação e estruturação do 3º Grau Indígena.

Quadro 2 - Atos legais da Constituição do 3º Grau Indígena da Unemat

<b>Ato Legal</b>	<b>Assunto</b>
<i>Decisum</i> nº 090/2000 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 26/04/2000	Aprova o Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº.070/2001 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 27/11/2001	Aprova o Regimento do Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 009/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 04/04/2003	Aprova o Regimento Interno do Colegiado de Curso do Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 018/2004 <i>Ad Referendum</i> do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE)	Aprova o Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 249/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 14/12/2004.	Homologa a Resolução nº 018/2004-Ad Referendum do CONEPE, que aprova o Projeto de Cursos de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 053/2004 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 16/12/2004.	Cria e autoriza a implantação do Curso de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena.
Resolução nº. 144/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 31/08/2007.	Cria o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Resolução nº. 024/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 24/04/2007.	Aprova o Projeto Político-pedagógico do Curso de Licenciatura Específicos para Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 020/2007 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 19/07/2007.	Aprova a proposta de criação e implantação do Curso de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena
Resolução nº. 145/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 31/08/2007.	Aprova o Regimento do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 051/2007 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 20/12/2007.	Homologa a Resolução nº 144/2007 do CONEPE, que cria o Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 052/2007 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 20/12/2007.	Homologa a Resolução nº 145/2007-CONEPE, que aprova o Regimento do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução nº. 024/2008 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 10/17/2008.	Aprova a criação e implantação do Curso de Licenciatura Específicos para formação de Professores Indígenas do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural – PROESI.
Resolução <i>Ad Referendum</i> nº. 018/2009 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 09/07/2009.	Cria a Faculdade Indígena Intercultural – F.I.I., vinculado ao Campus Universitário “Deputado Estadual Rene Barbour” em Barra do Bugres, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.
Resolução <i>Ad Referendum</i> nº. 019/2009 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 09/07/2009.	Aprova o Regimento da Faculdade Indígena Intercultural – F.I.I., da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Resolução nº. 108/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 17/07/2009.	Aprova o Regimento dos Cursos de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas da Faculdade Indígena Intercultural – F.I.I., da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.
Resolução 002 do Conselho Universitário (CONSUNI) de 24/04/2012 – Estatuto da UNEMAT	Cria a Diretoria de Gestão de Educação Indígena, vinculada à Assessoria de Educação Diferenciada da Pró-reitoria de Ensino de Graduação. Nas disposições transitórias dessa Resolução, as demais Resoluções ficam anuladas, inclusive a que cria a Faculdade Indígena Intercultural.

Fonte: Elaborado pelo autor, com informações de Medeiros (2013).

No ano 2000, a discussão que havia se iniciado na década anterior sobre a necessidade de criação de um curso superior de indígenas para indígenas culmina na implementação na Universidade Estadual de Mato Grosso em parceria com a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, com decisão favorável do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe) da Universidade.

A ideia era que o curso de 3º Grau Indígena ocorreria no *campus* universitário da cidade de Barra do Bugres, Mato Grosso, que já havia sediado diversas iniciativas que debatiam a temática, inclusive um seminário voltado especificamente para as questões indígenas. No ano de 2001, inicia-se de fato o 3º Grau Indígena, com a oferta inicial de 200 vagas, sendo que 180 eram destinadas ao estado de Mato Grosso e as outras 20 vagas

para os demais estados do Brasil. Dessa forma, o projeto do 3º Grau Indígena estava alinhado com as pluralidades étnica e cultural dos povos indígenas brasileiros e com os anseios do movimento indígena, que alicerçou todo esse processo (Januário, 2002).

Contudo, a documentação pesquisada permite indicar que até a efetiva criação do curso houve um longo percurso até a conclusão desse processo coletivo de luta, iniciada há décadas. A linha do tempo aponta a trajetória dessa criação, através da homologação, pelo Conselho Universitário da Unemat, da Resolução nº 145/2007 do CONEPE, aprovando o Regimento do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI, e posteriormente, no ano 2009, com a aprovação *Ad Referendum* da Resolução nº. 018/2009, do Conselho Universitário (CONSUNI), que em 09/07/2009 cria a Faculdade Indígena Intercultural (F.I.I.), posteriormente denominada de FAINDI, vinculada ao *Campus* Universitário Deputado Estadual René Barbour, em Barra do Bugres,.

Como destaca Januário (2004), iniciar esse Projeto demandou uma longa trajetória de articulações políticas e reuniões administrativas e pedagógicas, que teve a participação efetiva dos representantes indígenas. Ele também reitera a existência de parcerias locais, possibilitadas pela Resolução 03/99, que estabeleceu a categoria Escola Indígena, e também reforçou “a garantia de uma formação específica para professores indígenas, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela oferta da educação indígena, que pode ser conduzida em parceria com os municípios” (Januário, 2004, p. 97).

Com a efetivação do 3º Grau Indígena, os resultados das discussões sobre a sua estrutura, organização e manutenção estavam agora no cenário político, como descreve a professora Francisca Ângelo, em entrevista realizada no ano de 2023, citando a importância das ações governamentais para o fomento da formação de professores, como a criação do Conselho de Educação Indígena (CEI), que havia contribuído anteriormente para a criação do Projeto Tucum/Pedra Brilhante, a primeira formação para os povos indígenas. A professora relata que o Projeto Tucum/Pedra Brilhante foi um curso de habilitação para o magistério, realizado de forma parcelada, na modalidade de suplência, que teve como meta formar professores indígenas, possibilitando a eles o ingresso na carreira do magistério.

Ângelo, durante a entrevista, parte do percurso da conquista do 3º. Grau Indígena em nível estadual, reiterando informações que trouxe em sua tese de doutorado, defendida

no ano de 2018 junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Em 1995, o governo democrático [no Mato Grosso] de Dante Martins de Oliveira inseriu no seu Plano de Metas o atendimento da educação escolar, por meio do Decreto nº 265/95, criando o Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI, como também reativa a Coordenadoria de Assuntos Indígenas – CAIEMT, órgão vinculado à Casa Civil. O CEI desenvolveu ações importantes como a realização da Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil, e o primeiro Diagnóstico da Educação Escolar Indígena em MT. Este trabalho foi desenvolvido pelo assessor, Dr. Profº Darci Seccie, da UFMT [Universidade Federal do Mato Grosso] e financiado pelo Banco Mundial, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Ângelo, entrevista em 2023).

Importa destacar a colocação da professora Ângelo ao ressaltar o fato de um olhar governamental se voltar ao atendimento à educação escolar indígena na ocasião em que o Mato Grosso tinha um ‘governo democrático’ representado naquele momento na figura do Governador Dante de Oliveira. O destaque da entrevistada traz implícita a relevância da democracia nos processos de percepção da absorção das demandas de movimentos sociais; ainda, de os governantes e gestores, de forma geral, se sensibilizarem em relação às essas questões que envolvem sujeitos historicamente esquecidos e subjugados, vítimas de uma dominação violenta durante séculos, com a tentativa de apagamento de suas origens, costumes e culturas.

Contudo, a própria entrevistada, em sua tese de doutorado, problematiza a ‘democracia’ no processo de implementação da educação indígena a partir das demandas específicas das comunidades:

Um marco histórico da democratização do ensino em MT foi o governo Dante de Oliveira (1995-2002): expansão do Ensino Fundamental, gestão democrática para as escolas públicas, qualificação dos profissionais da educação. A implantação da Gestão Democrática do Ensino no Estado de Mato Grosso propôs a “criação de Conselhos de Gestão Escolar, critérios de escolha de Diretor e a descentralização administrativo-financeiro para a escola”. A gestão escolar de 1995 propunha uma autonomia para as escolas da rede, que atendessem a realidade escolar e comunitária, e de certa forma trazia um novo direcionamento de gestão como um instrumento de participação. No entanto, estas propostas, apesar de serem positivas para as escolas públicas, para as escolas indígenas reproduziam uma visão universalista, homogeneizante, que dificultava a “inclusão” no Sistema de Ensino. Exigências burocráticas penalizavam a atuação dos professores indígenas e seus alunos, pois a documentação e os formulários eram da realidade das escolas urbanas (Ângelo, 2018, p. 45-46).

A autora relata que, ao final do ano de 1999, o governo continuou a realizar várias reformas institucionais que, de forma direta ou indireta, também afetaram as escolas

indígenas, citando como exemplo a escola ciclada, que propôs a reorganização da estrutura de ensino nas escolas públicas. Mesmo com essas reformas que ocorreram no período, o governo de Mato Grosso focou no estabelecimento de uma política pública para o Ensino Fundamental no estado sem, contudo, considerar as diferenças da educação indígena: “Vale destacar que apesar das ‘políticas diferenciadas’ serem implantadas no governo Dante de Oliveira, outras políticas estruturantes eram elaboradas para as escolas públicas do estado. De democrático só o nome, de ‘diferenciado’, só um discurso” (Ângelo, 2018, p. 46).

Embora a aparente contradição, por reconhecer e ressaltar a importância de um ‘governo democrático’ na implantação de uma efetiva mudança paradigmática, a entrevistada revela mais uma vez as dificuldades encontradas no processo de construção da educação indígena, em que muitas vezes as propostas esbarravam na burocracia, além da impermeabilidade de um projeto de poder vigente na sociedade, barrando que os avanços acontecessem com a celeridade necessária.

Januário (2004), a partir dos seus estudos e suas práticas na educação indígena, já havia apontado anteriormente a necessidade e a relevância do envolvimento de governos, em vários níveis, assumindo compromissos com essas demandas:

Implementar programas de educação escolar indígena pautado nos princípios da pluralidade cultural, não é tarefa fácil. Exige compromisso, ousadia, investimento e determinação por parte dos governos estaduais, que através de parcerias com instituições governamentais e não governamentais, juntamente com o movimento dos professores indígenas, consolidem uma educação intercultural, bilíngue e de qualidade, com currículos, material didático, calendários e conteúdo de caráter indígena, que respeitem as práticas sociais e culturais de cada comunidade (Januário, 2004, p. 97).

Da mesma forma, ele reconhece a importância da formulação de leis que legitimaram os direitos dos povos indígenas: “essa mudança de paradigma na relação entre o Estado Brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena” (Januário, 2004, p. 96).

A professora Ângelo revela, também, que as dificuldades foram muitas, desde a parte de infraestrutura para o atendimento dos polos até o acompanhamento pedagógico dos cursistas nas suas aldeias, revelando as tensões que permearam o processo, que aconteceu não sem problemas. Neste sentido, ela explica que para gerenciar o Projeto Tucum, um precursor do curso de 3º. Grau Indígena, foi necessária até mesmo a criação



de um setor para coordenar as atividades e, por isso, foi criada a Gerência da Educação Escolar Indígena na Seduc.

Na sequência, a entrevistada indica a existência de parcerias na consecução dos objetivos das iniciativas que levaram, posteriormente, à criação do 3º. Grau Indígena:

O projeto Urucum/Pedra Brilhante foi uma iniciativa de formação do magistério promovido pelo ISA-Instituto Socioambiental, com financiamento externo, pela Fundação Rainforest, da Noruega, tendo na coordenação a professora Maria Cristina Troncalleli, no período de 1996 a 2006. Na ocasião, foram habilitados 48 professores de 16 povos do Território do Xingu (Ângelo, entrevista em 2023).

Januário (2004) também reafirma a importância desses projetos, relatando o percurso no período, e que, na sua opinião, impactou a proposta da criação do 3º. Grau Indígena:

Em 1995 teve início em Mato Grosso a implementação de um amplo programa de formação de professores indígenas por meio do Projeto Tucum, seguido de outras iniciativas como o Projeto Urucum/Pedra Brilhante, o Projeto Mebêngôkrê, o Projeto Xamã na área da Saúde e o Projeto 3º Grau Indígena. Estes projetos têm qualificado uma considerável parcela dos índios de Mato Grosso que atuam nas aldeias ministrando aula para mais de seis mil alunos índios, possibilitando que as crianças indígenas passem a ser formadas por professores de suas próprias etnias, baseados nos princípios e métodos próprios de aprendizagem, valorizando as manifestações artísticas e culturais (Januário, 2004, p. 95).

Sobre a relevância do Projeto Tucum neste percurso de construção do 3º. Grau Indígena, a professora Ângelo acrescenta:

O projeto Tucum foi um programa de formação de professores indígenas, pensado a partir de resultados obtidos através do diagnóstico da Educação Escolar Indígena, que subsidiou a organização do Curso para atender a demanda de professores indígenas na atuação das séries iniciais do ensino fundamental nas escolas das aldeias. Depois disso, foi constituída uma comissão para sistematizar as diretrizes para a formação de professores indígenas e elaborar o projeto de formação para o magistério que atendeu, inicialmente, cerca de 200 professores indígenas dos povos Apiaká, Bakairi, Bororo, Kayabi, Irantxe, Nambikwara, Munduruku, Paresi, Rikbaktsa, Umutina e Xavante. O projeto envolveu instituições não governamentais e municípios nas parcerias, como Campo Novo do Parecis, Tangará da Serra, Barra do Bugres, Juara, Campinápolis, Água Boa, a FUNAI, a UFMT, a UNEMAT e algumas ONGs que atuavam nas aldeias indígenas (Ângelo, entrevista em 2023).

Em seguida, a entrevistada explica os detalhes do desenvolvimento do Projeto Tucum, cuja estrutura inspirou e fortaleceu a ideia da criação do 3º. Grau Indígena:

O projeto Tucum adotou uma formação em serviço de modo parcelado com a finalidade de alcançar alguns objetivos como a pesquisa como subsídio do

processo educativo, para formar e capacitar o professor indígena, para que possa conhecer a sua cultura, os saberes nos tempos e espaços; o fortalecimento do processo interativo escola e da comunidade; o desenvolvimento de um processo educativo com diferentes referências, seja nas suas línguas, nas culturas e no pensamento indígena; a definição pelas próprias comunidades e pelos professores indígenas do projeto político-pedagógico mais adequado ao projeto de futuro que pensam para o seu povo (Ângelo, entrevista em 2023).

O projeto Tucum surgiu como uma iniciativa pioneira para capacitar professores indígenas, com base em dados precisos sobre a educação escolar indígena, como discorre, em sua entrevista para esta pesquisa, o professor Elias Januário:

Foi uma reivindicação das lideranças indígenas para que os próprios índios dessem a aula de 1ª a 4ª série nas aldeias, porque quem alfabetizava e dava aula nestas séries nas aldeias eram professores não índios, que iam para lá e criavam uma série de problemas de adaptação. Os professores não passavam muito tempo, pois não aguentavam o rojão de aldeia, a comida, a adaptação, banho de rio mosquito, a situação toda que tem em uma aldeia; é horrível ficar numa aldeia quatro meses direto, pois você não tem como sair, e não tem luz elétrica, tem aquela situação toda (Januário, entrevista em 2023).

O entrevistado argumentou acerca da necessidade de haver educadores indígenas qualificados para assumir as séries iniciais do ensino fundamental, considerando principalmente as dificuldades de ter professores não indígenas nas aldeias, que dificilmente se adaptavam às condições locais, pouco atraentes para quem não estava acostumado com um modo de vida diferente, mais duro, do ponto de vista dos não indígenas.

Contudo, Januário (2004) enfatiza que uma educação de qualidade não quer dizer que ela deva ocorrer nos parâmetros das escolas padrões, e sim a partir da oferta de uma educação escolar específica e diferenciada para as comunidades indígenas. Para ele, isto não significa que seja uma educação de qualidade inferior, de uma formação menor que a oferecida nas escolas dos não índios, ocorrendo exatamente o contrário, pois “ao ser voltada para as especificidades e as diversidades dos povos indígenas, ela se transforma em uma educação de qualidade, por atender aos anseios e expectativas desse grupo social” (p.98). Segundo o autor:

Outro aspecto importante da educação diferenciada reside na garantia da permanência do professor indígena em contato com sua comunidade de origem, fazendo com que ele desenvolva habilidades e conhecimentos moldados nas relações com o seu povo. Desse modo o ensino passa a ser contextualizado com amplas possibilidades de desenvolver as competências necessárias em cada formador (Januário, 2004, p. 98).

Sobre a dinâmica adotada para a implementação do Projeto Tucum, o entrevistado complementa que foi formada uma comissão para estabelecer diretrizes e desenvolver um

curso de formação superior para cerca dos professores de 11 povos indígenas no estado de Mato Grosso:

Essa formação de professores foi planejada em várias etapas, sendo a ênfase em pesquisa educacional, fortalecimento da língua materna e o vínculo entre escola e comunidade, com uma promoção de métodos de ensino diferenciados e elaboração de políticas pedagógicas que preservassem as línguas locais. O curso foi estruturado em quatro polos regionais para atender grupos específicos de povos indígenas e municípios. O trabalho pedagógico se baseou em três pilares fundamentais: língua, território e cultura, buscando uma abordagem educacional intercultural e diferenciada (Januário, entrevista em 2023).

Acerca dessa conquista, o entrevistado Elias Januário admite que o protagonismo das lideranças indígenas foi fundamental neste naquele momento:

Então o projeto Tucum surgiu de tanto as lideranças reivindicarem a necessidade de formar os próprios professores indígenas e também ensinar a língua indígena. Porque os índios precisam ser alfabetizados na língua materna primeiro e na língua portuguesa, porque se eles fossem alfabetizados somente na língua portuguesa, eles deixam de falar a língua materna. Então o projeto Tucum era para preparar professores e índios para ensinar as crianças nas aldeias de 1ª a 4ª série, e não para vir para uma universidade. Para trabalhar nas aldeias eles eram perfeitos; aí esses professores começaram a trabalhar e quando terminou a quarta série, alguns alunos começaram a ter necessidade de fazer de que quinta a oitava e até o segundo grau. E o que foi acontecendo? Precisou que esses indígenas viessem fazer de 5ª a 8ª série. E você tem a legislação que determina que, de quinta a oitava, precisa não só ter o magistério; uma nova legislação que saiu obrigava que teria que ter um curso superior, não bastava ter somente o magistério (Januário, entrevista em 2023).

É importante ressaltar que todos os cursos que antecederam ou permearam os projetos da formação de professores em nível de magistério culminaram na base para a criação do Projeto do 3º Grau Indígena.

Na perspectiva de promover uma maior integração dos cursos propostos, a formação desses professores constituiu um projeto político-pedagógico de acordo com as características próprias de cada comunidade, preservando e respeitando seus costumes, suas culturas.

O Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – 3º Grau Indígena trata-se de um projeto constituinte que está abrindo caminho, procurando estabelecer o diálogo entre as diferenças étnicas e culturais, unindo o saber do índio ao do não índio, possibilitando a visibilidade das diferentes lógicas e nos abrindo para lidarmos com as nossas intolerâncias cognitivas (Januário, 2002, p. 21-22).

A iniciativa inovadora do 3º Grau Indígena, que buscou integrar as diversas culturas e saberes, proporcionando um espaço de possibilidades, através do estabelecimento de diálogos entre os mais variados grupos étnicos, permitiu que houvesse

uma troca de experiências, suscitando uma maior interação entre o conhecimento estruturado cientificamente com os saberes ancestrais.

Nesta perspectiva, Januário (2004) afirma que a abertura para a inserção nos cursos dos saberes étnicos e dos processos pedagógicos próprios de ensino e aprendizagem têm garantido, na prática, o exercício do diálogo intercultural, possibilitado a ressignificação de conteúdos e metodologias, o que afasta o ensino superior indígena de uma “visão universalista e monocultural imprimida às minorias étnicas no processo educacional civilizatório, amplamente implementado na história da educação escolar indígena brasileira” (Januário, 2004, p. 98-99).

Todas essas experiências levaram ao alcance de alguns dos objetivos que estavam na proposição inicial da educação indígena, de conduzir os professores indígenas a conhecerem os códigos simbólicos das diferentes sociedades, a partir do acesso aos instrumentos necessários para a sua inclusão como cidadãos de direito:

Para terem autonomia, para decidir, analisar, planejar e pensar os projetos de futuro de seus povos, conhecendo as diferentes relações socioculturais em que estão inseridos. Desse modo, a proposta de educação é pensada e formulada junto com os professores indígenas, considerando o seu saber e do seu povo como um patrimônio, fazendo com que a ação educativa esteja em consonância com a concepção educativa do grupo, contribuindo dessa forma para a revitalização e manutenção das práticas culturais de cada povo (Januário, 2004, p. 99).

Dessa forma, é possível afirmar que o projeto possibilitou o fortalecimento da diversidade e a construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável. O 3º Grau Indígena foi o alicerce para a fundação da Faculdade Indígena Intercultural, que vem contribuindo significativamente para a valorização e a preservação dos conhecimentos e das práticas dos povos indígenas, promovendo a diversidade e o respeito mútuo entre as diferentes etnias e inserindo o conhecimento acadêmico necessário na trajetória docente dos professores indígenas.

Com uma modalidade de ensino diferenciado, a criação da FAINDI manteve as diretrizes do 3º Grau Indígena, ou seja, oferecendo a continuidade de uma educação inclusiva e intercultural, que garanta a preservação e a valorização das línguas indígenas maternas, com a manutenção de sua cultura. A FAINDI foi constituída como uma instituição de ensino comprometida com a formação de profissionais capacitados e conscientes da sua importância na composição da sociedade brasileira, integrados, na perspectiva de ter respeitados seus direitos, em busca dessa igualdade, com o respeito necessário às suas diferenças.

No próximo capítulo é apresentada e discutida a história da Faculdade Indígena Intercultural, sua criação, desafios e conquistas.

### CAPÍTULO 3

#### **A CRIAÇÃO DA FACULDADE INDÍGENA INTERCULTURAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO (FAINDI/UNEMAT)**

Figura 1- Logomarca da Faculdade Indígena Intercultural



Fonte: Portal da Unemat (2024).

Neste capítulo é analisada a constituição da Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI). No desenvolvimento, estão descritos alguns dos principais eventos históricos e os marcos legais que culminaram na criação da Faculdade. Destaca-se, também, a participação dos sujeitos que estiveram presentes em várias das etapas do processo, sendo trazida a sua percepção sobre a importância dessa construção histórica. Eles relatam ainda as dificuldades, os percalços e as tensões que fizeram e ainda fazem parte da consolidação desse projeto, que perpassou gerações de lutadores durante décadas, em prol das causas indígenas. Ressalte-se a importância desses depoimentos, tendo em vista que a memória é um dos pilares da manutenção da identidade de um grupo, o que realça o potencial das contribuições do relato oral dos entrevistados para a compreensão histórica da criação da FAINDI.

Subsidiarão este capítulo as discussões teóricas de autores como Grupioni (2008; 2024), Luciano (2006; 2017; 2019), Medeiros (2013), Silva, Ferreira e Ferreira (2017), bem como em legislações, pareceres, resoluções e arquivos, que possibilitaram a construção do arcabouço legal para a transformação do 3º. Grau Indígena em Faculdade Indígena Intercultural, e o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Licenciatura

Intercultural Indígena. Também resulta da trajetória evolutiva da FAINDI a ampliação significativa do seu acervo, que conta atualmente com cerca de 3.700 publicações disponíveis na biblioteca, entre elas a Série Institucional, Série Experiências Didáticas, Série Práticas Interculturais, mais de 5 mil fotos registradas e cerca de 57 mil documentos catalogados.

Registre-se, ainda, o desenvolvimento de diversos projetos de pesquisa, em parceria com órgãos como o CNPQ, CAPES e FAPEMAT, bem como, o projeto PIBID-Diversidade, com financiamento da CAPES, intitulado ‘Elaboração de Materiais Didáticos nas Escolas Indígenas de Mato Grosso (2011-2013)’. Esse programa possibilitou a publicação de 70 livros, utilizados atualmente para apoio didático nas escolas indígenas de Mato Grosso (UNEMAT, Portal, 2024).

### **3.1 Do 3º. Grau Indígena à Faculdade Intercultural Indígena: a concretização de um projeto de autonomia dos povos indígenas**

A transformação do 3º. Grau Indígena da Unemat em Faculdade Intercultural Indígena foi um novo capítulo na longa história das lutas de vários sujeitos, em busca da garantia do direito dos povos indígenas a uma educação plena e de qualidade. Parte desta história foi contada nos capítulos anteriores desta dissertação, restando, nesta seção específica, a reafirmação da gradação da trajetória que culminou com a modificação (ou ampliação) do caráter da instituição, de 3º. Grau Indígena para Faculdade Intercultural Indígena.

Um preâmbulo em documento referente ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, 2023)<sup>18</sup>, no ano de 2023, aponta para uma parte importante da trajetória das conquistas legais da educação indígena daquela instituição que, de forma similar, contribuíram anteriormente para o percurso político-institucional da criação da Faculdade Intercultural Indígena (FAINDI) da Unemat, no Mato Grosso, tendo em vista que todas essas iniciativas tiveram percursos semelhantes desde o seu

---

<sup>18</sup> CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, da Unidade Acadêmica das Auras, Redenção-CE, a ser implementado em 2024. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2024/06/Projeto-Pedagogico-do-Curso-de-Licenciatura-Intercultural-Indigena-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

início, enquanto projetos, até a sua efetiva institucionalização e implementação. Segundo o documento supracitado:

Desde 2007, os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, elaboraram Planos de Ações Articuladas - PAR, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. A partir desses dados, viu-se a necessidade de formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e implantação de uma política nacional de formação destes profissionais. Nesta perspectiva, por meio do Decreto nº 8.752, de maio de 2016, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Como complemento, com vistas a uma maior democratização e diversificação desta política, o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, instituiu o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. O PARFOR EQUIDADE é resultado da determinação do Ministério da Educação – MEC –, que, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca incrementar e fortalecer a formação de professores, em licenciaturas diferenciadas, específicas, bilíngues e interculturais, para atendimento das redes públicas de educação básica e das redes comunitárias de formação por alternância, que oferecem educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos (UNILAB, 2023).

Embora a efetivação da nomenclatura referente ao termo ‘Faculdade’ tenha ocorrido no ano de 2017, informações disponíveis no Portal da FAINDI/UNEMAT (2024) demonstram que desde o ano de 2001 a Unemat, em cumprimento a um dos seus princípios, relacionado à valorização da diversidade cultural brasileira, e preocupada com a qualificação dos professores que atuavam/atuam nas escolas em aldeias indígenas, a instituição passou a ofertar o curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, oferecendo inicialmente três habilitações: Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais.

A Unemat “é a primeira instituição de Ensino Superior no Brasil e na América Latina que, ouvindo os povos indígenas, em negociação e processos de diálogos, assumiu politicamente a formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso” (Silva; Ferreira; Ferreira, 2017, p. 422). A meta dessa ação era a formação de um educador reflexivo, conhecedor do contexto socioeconômico, cultural e político do país, da região e da aldeia em que está inserido, através da oferta da educação superior indígena.

Ao apontar a importância do protagonismo da educação escolar indígena, Luciano (2017) afirma que embora os avanços obtidos até então, este protagonismo somente acontecerá de fato quando a educação for gerida pelos próprios povos originários. Para que isso ocorra deve ser garantido que a escola seja:



“[...] protagonizada e gerida pelos próprios indígenas, visto que isso trará um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas e culturas indígenas (Luciano, 2017, p. 306).

Dessa forma, o pesquisador afirma a importância da existência desse projeto, transformador e ousado, corroborando os princípios postulados pela Unemat em sua decisão de criar, fortalecer e ampliar um programa específico de educação superior indígena, como medida que resguarde seus valores, conhecimentos e saberes tradicionais, mas que também os mantenha vivos, sendo transmitidos de geração a geração.

Localizada na cidade de Barra do Bugres, no estado de Mato Grosso, a FAINDI tem sua sede administrativa instalada no *Campus* Universitário Deputado Estadual Renê Barbour da Unemat. Possui estrutura física, laboratórios, materiais e equipamentos próprios, bem como recursos humanos alocados para atendimento à comunidade. Na secretaria acadêmica encontra-se arquivada toda a documentação pessoal e escolar dos estudantes e dos profissionais que atuam nos cursos, além da documentação administrativa e pedagógica.

A FAINDI constituiu-se desde o seu início como um projeto desenvolvido para ser um espaço de ensino voltado exclusivamente para os povos indígenas, com ofertas de cursos de Licenciatura direcionados especificamente para a formação de professores indígenas em áreas como Línguas, Artes e Literatura; Ciências Matemáticas e da Natureza, Ciências Sociais e Pedagogia Intercultural. Na ocasião, houve principalmente a preocupação dos educadores locais com a qualificação dos professores que atuavam nas escolas em aldeias indígenas (UNEMAT, Portal, 2024).

Os cursos oferecidos pela FAINDI vão ao encontro do atendimento às expectativas dos povos indígenas, não como instrumentos de alienação produtivista, etnocentrista ou integracionista, mas com vistas a buscar reelaborar os processos históricos e atuais dos contatos interculturais e fortalecer a consciência de índios-cidadãos que mantêm as suas culturas, línguas e os seus projetos societários (UNEMAT, Portal, 2024).

A FAINDI foi construída no decorrer de um processo histórico que vem do envolvimento de vários sujeitos que buscaram realizar, de forma articulada e participativa entre governo, povos indígenas e instituições indigenistas, as ações de educação direcionadas aos povos indígenas (Luciano *et al.*, 2019). A sua implementação impactou positivamente a realidade da educação indígena no Mato Grosso, contribuindo, de forma

assertiva, para uma ampla qualificação dos profissionais que atuam junto à educação básica, vinculados à diversidade de povos, territórios e comunidades indígenas locais no estado.

Desde o início, seu objetivo era de ofertar aos povos indígenas do Mato Grosso cursos de graduação em licenciatura que habilitasse profissionais para atender às funções demandadas para atuar no contexto da educação escolar indígena, conforme o Portal da Unemat (2024) “com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico” presentes nos Fundamentos da Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue. Essas premissas estão presentes em resoluções do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação conforme descrito a seguir:

Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (MEC, 2015).

As resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentam as diretrizes nacionais para a formação específica de professores indígenas em nível superior. O ato de legalização possibilitou a crescente necessidade de ser/ter professores indígenas na educação escolar indígena, e consequentemente a criação da própria FAINDI.

A FAINDI surgiu da continuidade do Projeto denominado de 3º. Grau Indígena, que emergiu a partir de programas voltados para a alfabetização dos povos originários, considerando a necessidade de haver modelos educacionais diferenciados, que pudessem atender às especificidades encontradas na sua pluralidade. Tais ações, decorrentes dos mais variados pedidos das lideranças dos diversos povos indígenas, foram direcionadas para ofertas de ensino que abrangiam diferentes áreas do conhecimento, sendo também um espaço destinado à proteção da memória, manutenção de sua cultura e, principalmente, à preservação da sua língua materna (UNEMAT, Portal, 2016)<sup>19</sup>.

Neste sentido, Luciano (2006) aponta a relevância da proposta da educação indígena:

---

<sup>19</sup> Neste trabalho, ao se utilizar as informações, trata-se de trazer dados retirados do Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia para Formação de Professores Indígenas (PPPLOIFPI). ([http://portal.unemat.br/media/files/indigena/PPC\\_Licenciatura\\_Intercultural\\_2016.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/indigena/PPC_Licenciatura_Intercultural_2016.pdf))

A grande importância inicial da proposta da educação escolar indígena diferenciada, com sua educação intercultural e educação bilíngue ou plurilíngue, foi ter trazido ideias e propostas concretas que alimentaram o ânimo, a motivação e a esperança dos professores e das lideranças indígenas emergentes (Luciano, 2006, p. 156).

O fortalecimento de uma educação escolar indígena construída nos moldes da interculturalidade, fortalece as tradições dos povos indígenas, ao promover a preservação e revitalização da língua materna, a partir de um processo inserido no contexto geral de ensino para, dessa forma, possibilitar a realização de uma educação escolar de qualidade e com professores indígenas, colaborando para o devido reconhecimento da importância dos povos originários na História do Brasil.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas (PPPLOIFPI) de 2016, documento abrigado no Portal da Unemat, o Mato Grosso possui em seu território 42 diferentes etnias e cerca de cinco mil indígenas, o que confere a ele as características que o definem como sendo um estado pluricultural e multilinguístico. Contudo, em dados mais recentes, referentes ao ano de 2024, a UNEMAT/FAINDI informa que são 48 o número de etnias atendidas no estado do Mato Grosso, demonstrando o avanço ocorrido desde o ano de construção do texto do PPC FAINDI. Foram essas etnias, que compõem o movimento indígena, que, ao longo dos anos, lutaram pela criação e implementação de “programas educacionais específicos, diferenciados e voltados para o seu cotidiano, dentre eles a qualificação e a habilitação em nível superior dos professores que trabalham nas escolas das aldeias” (PPC/FAINDI, 2016, p. 3) (UNEMAT, Portal, 2016).

### **3.2 A trajetória histórica da FAINDI e sua importância**

Grupioni (2024) argumenta que a educação escolar indígena é uma pauta política relevante dos indígenas, do movimento indígena e de apoio aos indígenas, deixando de ser uma temática secundária e ganhando importância à medida em que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos. Para ele, hoje não mais se discute se os indígenas têm que ter ou não ter escola, mas sim que tipo de escola devem ter.

Nesta perspectiva, considerando que a Faculdade Intercultural Indígena do Mato Grosso é o resultado de um longo processo de conquistas, e a soma das articulações de inúmeros sujeitos que dele participaram, importa trazer a análise do professor Enilton André da Silva, Wapixana de Roraima, acerca do Referencial Curricular Nacional para

as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998). Naquele documento reconhecia-se a diversidade e a pluralidade dos povos indígenas e a necessidade de uma educação escolar que reconhecesse as suas diferenças, conceito que permeou o processo de construção da FAINDI. O texto do RCNEI já indicava que:

Com relação aos fundamentos gerais da educação escolar indígena, dou mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; a existência de um grande número de povos indígenas deste país; a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada (RCNEI, 1998, p. 21).

No âmbito das análises com a utilização da metodologia da História Oral, o uso de informações documentais é importante no processo de recuperação da memória dos fatos, pessoas e situações que, em determinados contextos, ajudaram a construir uma história, pois os documentos são registros escritos que permitem uma melhor compreensão dos fatos e das relações neles envolvidas. Dessa forma, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações, a reconstrução dos fatos e de seus antecedentes, pois são manifestações que registram aspectos da vida social de grupos (Oliveira, 2007).

Corroborando as premissas contidas no RCNEI e avançando para além dessas constatações, Silva, Ferreira e Ferreira (2017, p. 230) argumentam que pensar a educação escolar indígena é também “ler o amplo contexto em que ela se insere, na emergência das lutas latino-americanas e dos povos subalternizados pelas elites opressoras, nos gritos rompendo os silenciamentos produzidos historicamente [...] é o estar sendo, em risco e com riscos”. A História do Brasil é cercada de exclusão das questões indígenas. Contudo, esses povos nunca se curvaram, como demonstrado pelos registros de inúmeras lutas dos indígenas ao longo dos séculos, passando pelos movimentos indígenas por direitos, pelos anseios e esperanças de um lugar próprio na História.

Assim, esses avanços também se concretizaram, de fato o efeito, quando foi conquistado o direito a uma educação indígena, que trouxe consigo a possibilidade da formação de professores capaz de impactar o processo educacional desses povos, superando o estigma da negação. Inegavelmente, é carregada de simbolismo a abertura

das portas de uma faculdade no Estado de Mato Grosso, que veio trazer para esses povos, historicamente excluídos, um ensino diferenciado e intercultural.

A partir das demandas consolidadas da educação superior indígena intercultural por diferentes etnias no Mato Grosso, como por exemplo as orientações presentes nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que estabelecem como princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem, é que se pavimentou o caminho de construção da FAINDI.

Em decorrência de um longo processo reivindicatório, por meio do Decreto nº1.842, de 21 de novembro de 1997, o então governador do estado do Mato Grosso, Dante de Oliveira, criou uma comissão interinstitucional e paritária, integrada por representantes das sociedades indígenas e de órgãos públicos estaduais e federais, com o objetivo de elaborar um anteprojeto de cursos de licenciaturas para a formação de professores indígenas. O projeto foi idealizado e desenvolvido através de parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), contando, ainda, com a participação de outros segmentos da sociedade civil organizada, conforme o PPC (UNEMAT, Portal, 2016).

Inicialmente, a Comissão Interinstitucional acima citada buscou elaborar uma proposta preliminar que, após apresentada, foi referendada por professores, lideranças e representantes do Conselho de Educação Escolar além de instituições públicas e educacionais do Mato Grosso e de outros estados da Federação, que deram contribuições à proposta. Posteriormente, em um segundo momento, a Comissão ocupou-se em analisar as proposições e sugestões recebidas, a fim de “definir os contornos finais do Projeto” (PPC, 2016, p. 4)

Contando com apoios de pessoas e instituições em âmbito regional, nacional e internacional, estabeleceu-se um longo processo organizativo, especialmente com a participação das comunidades indígenas, que acreditavam nas possibilidades de serem construídos novos caminhos para a sua educação escolar; assim, “materializou-se a proposta de Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, iniciados oficialmente no ano de 2001 como um Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena”, segundo o PPC da FAINDI (PPC, 2016, p.4)

Esta vitória, concretizada através de uma ação articulada de diversos sujeitos, reforça a percepção exposta anteriormente sobre a importância histórica das lutas iniciadas há décadas pelo movimento indígena que, desde o princípio, já apontavam a importância das contribuições das organizações dos diferentes povos indígenas na conquista e efetivação dos direitos à educação escolar específica, ações destacadas por Grupioni (2024), que reforça a relevância de tais iniciativas.

De acordo com esse autor, elas nasceram em um contexto de construção de alternativas de autonomia para os povos indígenas e ajudaram a gerar um modelo de formação próprio para os professores indígenas, a fim habilitá-los para assumir a docência e a gestão de suas escolas que, por sua vez, foi encampado pelo MEC como proposta a ser disseminada em todo o país (Grupioni, 2024).

### 3.3 O avanço do projeto da Educação Superior Indígena

Na sequência da criação dos Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas em Barra do Bugres, no ano de 2001 realizou-se a sua primeira entrada:

[...] com a realização do Vestibular e o início das aulas no mês de julho, para a 1ª Turma. Em janeiro de 2005 tiveram início as aulas para a 2ª Turma dos cursos. Em junho de 2006, a 1ª Turma de graduação concluiu as atividades do curso, sendo realizada a Colação de Grau e a entrega dos diplomas de licenciados a 186 professores indígenas (UNEMAT, Portal, 2016, p. 4).

Ressalte-se que eram oferecidos cursos diferenciados para a formação de professores indígenas desde o ano de 2001, com o início do 3º Grau Indígena. Assim, tendo em vista a necessidade de fortalecer as ações para a educação superior indígena em Mato Grosso, o projeto foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) e, posteriormente, em 2008, em Faculdade Indígena Intercultural. Contudo, a efetiva legalização só aconteceu em 2017, como se verá na sequência.

O Quadro 3 apresenta a trajetória histórica do 3º Grau Indígena até chegar à consolidação do que, posteriormente, seria a instituição de uma Faculdade Indígena.

Quadro 3 - Percurso temporal do Projeto de Educação Superior Indígena

1995 – Criação do Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI/MT	Fortalecimento do movimento dos professores indígenas. Espaço de discussão, reflexão e luta pela educação escolar indígena. Reivindicação da formação continuada de professores indígenas através de cursos específicos e diferenciados.
--	--

1997 – Criação da Comissão Interinstitucional e Paritária	Início das discussões sobre formação de professores em nível superior. Estabelecimento de grupos de trabalhos entre CEE/MT, Universidades Estadual e Federal, CAIEMT, SEDUC, FUNAI, CEI/MT, Representantes Indígenas.
1998 – Elaboração do Anteprojeto	Diretrizes gerais da proposta. Construção coletiva de um documento. Participação efetiva dos representantes indígenas. Encaminhamento do documento para análise e contribuições de diferentes segmentos envolvidos com a questão indígena
1999 – Elaboração do Projeto	Elaboração final do documento. Discussão com as comunidades e os professores indígenas. Entrega do projeto ao Governo do Estado
2000 – Negociações políticas e financeiras	Busca de apoio político. Assinatura dos convênios. Aprovação nos Colegiados da Universidade. Dificuldades: discriminação, abandono dos colegas, a luta pelo projeto
2001 – Implementação do Projeto	Realização do Vestibular. Preparativos para a I Etapa. Início das aulas

Fonte: FAINDI (UNEMAT, 2021).

A proposta de criação da FAINDI ocorreu após o II Congresso Universitário da UNEMAT, através da publicação da Resolução nº 018/2009 de 09 de julho de 2009, homologada no Conselho Universitário (CONSUNI)<sup>20</sup> da instituição. Tal ato estabeleceu a criação da FAINDI, cujas políticas foram voltadas também para a efetivação da educação escolar indígena, a continuidade da formação de professores indígenas, a promoção de uma formação continuada e a criação de cursos de pós-graduação em nível *Lato Sensu e Stricto Sensu*, ações que significariam um grande avanço nos preceitos de ensino e pesquisa e nas conquistas dos povos indígenas.

Contudo, no ano de 2012, a Resolução nº 002/2012 do CONSUNI não contemplou a consolidação da Faculdade Indígena, não havendo a sua liberação na grade de cursos da Unemat. Na ocasião, foi criada uma gestão voltada exclusivamente para a educação indígena, responsável pela condução e coordenação dos cursos de formação superior dos povos indígenas.

Sobre esta questão, o professor Adailton Alves<sup>21</sup>, relata em detalhes o processo que levou à criação da FAINDI:

<sup>20</sup> O Conselho Universitário – CONSUNI – é um órgão colegiado com funções normativas, consultivas e deliberativas gerais sobre matéria de gestão, orçamentária, financeira, patrimonial, administrativa e de desenvolvimento institucional da UNEMAT.

<sup>21</sup> Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT (1997), Especialização em Educação Escolar Indígena pela UNEMAT (2004), mestrado (2006) e doutorado (2013) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e é efetivo na Universidade do Estado de Mato Grosso. Diretor de Gestão de Educação Indígena na PROEG.

Na verdade, o terceiro grau indígena nasce como projeto lá na sua origem, e aí ele foi crescendo e naquele tempo, nessa primeira tentativa de aprovação, é o Congresso Universitário [que delibera]. Mas, o que é o Congresso Universitário da Universidade? É uma instância dentro da universidade, aonde acontece, se não me falha a memória, de quatro em quatro anos; me parece, [que] tem uma época, um calendário específico, e é lá que delibera as grandes diretrizes da Universidade, como por exemplo criação de faculdades, as linhas de diretrizes, e aí tem todo um percurso para se criar uma faculdade. Primeiro vai para a instância local e aí tem que se apresentar propostas, quando se reúne três *campus* da universidade para discutir, fazer propostas, aí é local, é no *campus*, depois vai na regional, que são três *campus* e se passar, aí é que vai para a geral (Adailton Alves, entrevista, 2024).

O relato do entrevistado demonstra que a organização e a efetivação do projeto de educação estavam sob a responsabilidade de grupos não indígenas, embora contasse com a participação de indígenas, indicando ainda que o processo aconteceu não sem dificuldades e controvérsias para a implementação da Faculdade Indígena, situação que impactou a sua criação, adiando a efetivação:

Então, naquele tempo o professor Elias fez a proposta no *campus* aqui, de Barra do Bugres, de criar a faculdade; aí ela passou no *campus* e acho que passou também no Regional e depois no Congresso, mas depois disso [passar no Congresso] tem um tempo para ser instalada, e se não for, aquela aprovação não procede. Na época isso aconteceu, ela foi chancelada, mas não chegou a ser criada. Só é criada depois que se estabiliza, o Congresso autoriza, e tem um prazo para depois fazer toda a documentação, criar, institucionalizar o que está proposto na resolução. Na época não chegou a ser concretizado e então voltou à estaca zero (Adailton Alves, entrevista em 2024).

Ainda de acordo com o entrevistado, a implantação da FAINDI aconteceu efetivamente entre 2013 e 2014 e o final do processo se deu no ano de 2017, com a criação da Faculdade e a utilização do nome FAINDI - Faculdade Indígena Intercultural. Tais colocações revelam as tensões internas havidas durante o processo de criação da FAINDI:

Foi só na segunda vez, em 2013, 2014, já na minha gestão quando a gente fez novamente a tentativa. Percebemos, porque lá atrás, ela não passou e buscamos discutir os pontos frágeis E aí basicamente saiu daqui, da assembleia local para a [etapa] regional depois para a geral; então passou e na sequência a gente implantou e foi estabilizada. É um processo político da instituição, têm vários detalhes internos, às vezes financeiro, que podem impactar, outras questões de cursos, enfim. Mas o processo é esse, o Congresso Universitário é majoritário e tem os delegados que votam, e se a maioria não votar, não aprovar, não adianta a reitoria querer criar nada sozinha. Então, o processo histórico da faculdade foi esse (Adailton Alves, entrevista em 2024).

A partir das resoluções, detalhadas no Quadro 3, que constituíram o arcabouço legal institucional, as discussões evoluíram para a necessidade de formulação de um projeto ainda maior, inovador e pioneiro - a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI). Com o desenvolvimento do ensino superior voltado para os povos indígenas, no ano de



2007 o 3º Grau Indígena passou a se constituir como um Programa de Educação Superior Indígena (PROESI)<sup>22</sup>. No ano seguinte, em 2008, ocorre um novo avanço para a educação superior indígena, com a realização do II Congresso Universitário da Universidade do Estado de Mato Grosso, ocasião em que foi proposta a criação da FAINDI, conforme relata Medeiros (2013):

Durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, realizado em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena. A Faculdade Indígena Intercultural foi vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), sendo responsável pela execução de cursos de licenciatura plena e de bacharelado (Medeiros, 2013, p. 180-181)

O Conselho Universitário (Consuni) da Unemat aprovou a minuta de resolução de criação da Faculdade Intercultural Indígena, vinculada ao *Campus* Universitário Deputado Estadual René Barbour, em Barra do Bugres. A aprovação aconteceu em sua primeira Sessão Ordinária do ano de 2017, realizada em Cáceres nos dias 17 e 18 de abril daquele ano. O documento aprovado apresentava objetivos, definições, forma de constituição e atribuições da Faculdade:

A Faindi é a unidade executora e de articulação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativo-financeira dos cursos oferecidos em turmas únicas, nas Modalidades Diferenciadas Indígena (MDI) (UNEMAT, Portal, 2017).

Na ocasião, a presidente do Consuni e reitora da Unemat, professora Ana Di Renzo, destacou a importância dessa regulamentação: “É um instrumento que regulamenta a oferta de cursos diferenciados indígenas, modalidade que ainda se encontrava fragilizada. Não havia internamente resoluções que a amparasse. Agora essa estrutura vai possibilitar, ainda mais, o seu fortalecimento” (UNEMAT, Portal, 2017).

A Faculdade Indígena foi criada tendo como principais objetivos:

A execução de cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogo em várias áreas do conhecimento, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; acompanhamento de acadêmicos indígenas matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da Unemat; proposição de diretrizes para políticas públicas voltadas para a formação de professores e profissionais indígenas; administração do Museu Indígena, dentre outros. Os cursos de Ciências Matemática e da Natureza, Ciências Sociais, Língua, Artes e Literatura, Pedagogia Intercultural Indígena, atualmente vinculados à Diretoria de Gestão e Educação Indígena (Proeg),

---

<sup>22</sup> Resolução nº 144/2007 *Ad Referendum* do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) de 31/08/2007.

passam a vincular-se ao *campus* de Barra do Bugres (UNEMAT, Portal, 2017, grifo nosso).

Enfatizou-se, ainda, naquele momento da criação da Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI), com a incorporação de todas as ações relacionadas à Educação Superior Indígena, o protagonismo da luta dos vários sujeitos envolvidos ao longo do processo, considerando-se que nos próprios documentos oficiais relata-se que a criação da FAINDI é o atendimento a uma deliberação do 2º Congresso Universitário da Unemat.

Destaca-se, portanto, que essa efetivação foi o fruto de uma luta histórica, tendo em vista que, embora a educação escolar indígena, específica e diferenciada, seja um direito dos povos originários, a sua implementação como política pública ainda é recente e não totalmente colocada em prática. De acordo com Zoia e Ferreira (2022), foi a partir da Constituição de 1988, com as lutas empreendidas pelo movimento indígena brasileiro na busca de atendimento aos seus direitos fundamentais, dentre os quais a educação, é que as iniciativas foram tomando corpo e sendo garantidas, ainda que timidamente, pelo Estado brasileiro.

Contudo, é fato que a Constituição Federal não foi o único marco regulatório que possibilitou essa conquista, como destaca Grupioni (2024)

Se nos ativermos à legislação, verificaremos um processo lento, mas que segue de forma gradativa e cumulativa, onde o direito à uma educação diferenciada, garantido na Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio da legislação subsequente. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, a educação indígena está contemplada no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio, em tramitação no Congresso Nacional (Grupioni, 2024, s/p)<sup>23</sup>

O relato da entrevistada Mônica Cidele<sup>24</sup>, professora e diretora da FAINDI no período de 2019 a 2022, também ressalta o papel dos movimentos e lutas em defesa dos

<sup>23</sup> Adaptação de texto originalmente publicado no livro *Povos Indígenas no Brasil 1996/2000 - ISA*.

Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_escolar\\_ind%C3%ADgena\\_no\\_Brasil](https://pib.socioambiental.org/pt/A_educa%C3%A7%C3%A3o_escolar_ind%C3%ADgena_no_Brasil).

Acesso em: 20 abr. 2024.

<sup>24</sup> Mônica Cidele da Cruz. Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1993), Mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (2005) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2012). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Letras, campus universitário de Tangará da Serra, Coordenadora Pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural- FAINDI, campus de Barra do Bugres, professora permanente do programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL e coordenadora do projeto de pesquisa: 'Aspectos fonéticos e fonológicos da língua nambikwara: subgrupos Mamaindê, Negarotê. Kithaulu e Wakalitesu?'. Atua na linha de pesquisa Descrição e Documentação de Línguas Indígenas.

direitos dos indígenas, a trajetória histórica da conquista da FAINDI e até mesmo a importância da nova nomenclatura do programa:

Então, é preciso falar da trajetória para falar da criação da FAINDI. No terceiro grau indígena nós temos como precursores o professor Elias Januário e a professora Chiquinha Navantino, entre outros. Tudo começou com aquela ideia do projeto Tucum e depois vieram outros projetos, e eles foram amadurecendo no final da década de 1990. E aí, em 2001 se consolida o terceiro grau indígena, mas o nome FAINDI só vai se consolidar mesmo no ano de 2017, quando a faculdade ganha essa nomenclatura em referência à interculturalidade e também para se diferenciar de outras faculdades interculturais que já existem no nosso país. A FAINDI foi a primeira, surgindo com a realização de projetos desenvolvidos nos anos 2000, e todo esse processo nasceu do movimento indígena. Se você conversar com as pessoas que trabalharam inicialmente [com a questão], as discussões, as propostas dos professores, se falar com a professora Chiquinha você verá que tudo isso nasceu desse movimento de luta (Mônica Cidele, entrevista em 2023).

Portanto, foi apenas a partir do ano de 2017 que a Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) passou a usar tal nomenclatura, inclusive buscando atender a um princípio presente desde o seu projeto inicial, no final da década de 1990, que era a necessidade de assumir a questão da interculturalidade, conforme proposta nos seus primórdios, como também a preservação e o fortalecimento da língua materna (Mônica Cidele, entrevista em 2023).

Para a professora, foi muito importante garantir as possibilidades de trocas de conhecimentos, considerando as diferentes línguas, costumes e tradições das diversas etnias que seriam contempladas:

Havia uma complexidade para a formação de professores indígenas e isso ocorreu quando nos deparamos com tamanha diversidade, a etnografia presente e a própria questão da língua que foi e segue sendo um grande desafio para essa formação. Cada língua tem as suas particularidades e suas complexidades, nenhuma língua é inferior a outra, e também nenhuma língua indígena é inferior a uma outra língua indígena ou ao próprio português ou inglês, pois elas têm o mesmo nível [de complexidade] cada com suas particularidades. E é claro que mesmo sendo diferentes as línguas indígenas, para quem é da área e já trabalha com língua portuguesa e a própria língua indígena não é tão difícil, é claro que seria melhor se você fosse um nativo, falante de uma língua para poder entender melhor (Mônica Cidele, entrevista em 2023).

Contudo, ela destaca o importante papel do conhecimento acadêmico e científico nesses desafios e na necessidade de lidar com a diversidade em uma instituição que se pretendia inclusiva na sua complexidade, aspecto ressaltado deste o contexto da sua criação:

Mas o papel da linguística é colaborar com conhecimento teórico porque ele tem para descrever uma determinada linha, mas é uma diversidade imensa; então hoje uma das políticas é esse fortalecimento das suas línguas indígenas maternas, porque a gente sabe a situação de cada língua e cada língua tem uma situação diferente de uso. Manter forte a sua língua materna e possibilitar às comunidades o aprendizado também em português é importante. E agora tem a geração mais nova, e a missão de estar trabalhando forte nesse processo de revitalização, porque a língua é um dos elementos de identidade mais fortes que o povo tem, é um elemento de identidade porque está diretamente ligado à questão de território, da cultura e das ancestralidades (Mônica Cidele, entrevista, 2023).

Dessa forma, o pensamento expressado pela entrevistada revela o comprometimento demonstrado pelos defensores da FAINDI, em consonância com o que também defendem Zoia e Ferreira (2022), ao refletir sobre o tema:

Vamos construindo uma compreensão que não é simples, pois nos vemos em meio a uma complexidade que tem a intenção de se fazer visível e, nesse lugar, o uso da língua originária é o que aparece de mais evidente, pois é revelada por diferentes recursos que se fazem presentes na cotidianeidade, nas cerimônias rituais, nos cantos, na escola. A presença de uma língua, que se torna ‘alma’ porque sustenta uma identidade. E não importa a situação sociolinguística, porque não há povo indígena sem língua originária, mesmo que estes não sejam falantes. Há a memória da língua, os lembrantes da língua e o simbolismo linguístico que vive e que é permeado pelos temas (Zoia; Ferreira, 2022, p. 239).

A constituição de uma faculdade indígena tem suas próprias particularidades e suas demandas específicas; entretanto, ela também precisa se basear em uma legislação e normas mais gerais, mesmo sendo respeitadas as suas singularidades, conforme Zoia e Ferreira (2022) descrevem:

[...] a escola indígena tem suas próprias alteridades, seus próprios conflitos e seus próprios enfrentamentos. Com isso, não queremos dizer que a escola indígena é coisa de outro mundo, que em nada se parece com a escola que conhecemos. Queremos dizer e afirmar que, sendo escola indígena constitui-se diferente, mesmo que haja amarras, conflitos e mesmices. Ainda assim é diferente, pois quem nela habita, habita outros saberes que fogem ao universalismo. Por outro lado, é uma escola que precisa ser estruturada em bases legais nacionais, que precisa participar das políticas educacionais, pois ela mesma já faz parte deste constructo (Zoia; Ferreira, 2022, p. 240-241).

Assim, na perspectiva apontada desde a sua criação, a instituição vem consolidando principalmente sua experiência educacional comprometida com a formação de professores indígenas, a oferta de cursos articulados entre movimento indígena, discussões de território dos povos indígenas, valorização da identidade e da cultura, bem como tem promovido diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, saberes, valores e princípios cosmológicos dos povos originários do Brasil (UNEMAT, Portal, 2024).

### 3.4 Do 3º. Grau indígena à FAINDI: o projeto pedagógico

Na constituição da FAINDI, para uma melhor compreensão da sua trajetória é importante que o percurso seja destacado, pois a Faculdade Indígena resulta de um processo e tal como o 3º. Grau Indígena, de esforços somados, individuais e coletivos, de inúmeras pessoas, instituições e comunidades indígenas que se uniram neste propósito, por acreditar na possibilidade de serem construídos novos caminhos para a educação escolar.

Em agosto de 2007 ocorre a transformação do Projeto 3º Grau Indígena, que passou a se constituir como um Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI). Em 2009, por meio da Resolução *Ad Referendum* nº 018/2009 do CONSUNI, é criado o 3º Grau Indígena, visando à execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, “com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; abertura de vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; cursos de formação continuada, acompanhamento de acadêmicos indígenas nos cursos de graduação; e administração do Museu Indígena a ser implantado” (PPC, 2016, p. 4) (UNEMAT, Portal, 2016).

Além da oferta de curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, há também a modalidade *Stricto Sensu*, inserida na redação do Art. 5º da resolução CNE/CP nº 1, de 07 de janeiro de 2015, que aprovou o primeiro Mestrado Profissional específico para professores indígenas, na área de Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGecii). Aprovado pela Capes, o programa oferta duas linhas de pesquisa: “Ensino, docência e interculturalidade” e “Ensino e linguagens em contexto intercultural” (UNEMAT, Portal, 2016).

Ainda, cinco por cento das vagas da UNEMAT são reservadas para alunos indígenas. Ressalte-se que dentre as 48 etnias indígenas existentes em Mato Grosso, 45 já foram atendidas pela UNEMAT. Dados do Portal da Universidade de 2024 informam que “mais de 400 estudantes *índios*<sup>25</sup> já concluíram a graduação, 140 obtiveram titulação de especialista e diversos professores conquistaram o título de mestre e doutor.

---

<sup>25</sup> O termo *índio* foi trazido *ipsis literis* conforme constante no texto disponível no Portal da UNEMAT: Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=multimidia&c=faculdade-indigena-intercultural>. Acesso em: 20 abr. 2024.

De acordo com Medeiros (2013), essa trajetória, desde o surgimento do 3º Grau Indígena, perpassando pelo Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas (PROLIND), até a homologação da Faculdade Indígena Intercultural, demonstrou resiliência e muita perseverança, pois o caminho percorrido foi de muitos desafios, considerando que a proposta de uma formação diferenciada, associada a interculturalidade<sup>26</sup>, que de certo modo propicia em termos gerais as trocas, as comunicações, as práticas entre eles, e com isso trouxe grandes expectativas e inovações, por ser tratar de um projeto pioneiro e diferenciado.

E foi sob a ótica da interculturalidade que a FAINDI se estruturou e se consolidou, conforme admite Medeiros (2013):

A perspectiva intercultural promove uma educação para o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Desde este ponto de vista, a interculturalidade pressupõe, também, abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso. O desenvolvimento de uma educação intercultural nessa perspectiva é uma relação complexa, atravessada por tensões e desafios e admite diferentes configurações em cada realidade (Medeiros, 2013, p. 230).

A interculturalidade faz parte da concepção da FAINDI, pois trabalhar o conceito de diferença é um preceito presente na sua organização, da estrutura administrativa e acadêmica ao projeto pedagógico. A interculturalidade, aplicada ao ensino, transforma, agrega e ensina, na perspectiva apontada por Fleuri (2017, p. 104): “Nossos estudos iniciais sobre educação intercultural baseiam-se no reconhecimento de diferentes culturas que convivem e interagem na sociedade”.

Sobre a ótica da interculturalidade, o texto do Projeto Político-Pedagógico disponibilizado no Portal da UNEMAT (PPC, 2016, p. 15) informa que os cursos de nível superior desenvolvidos na FAINDI estão baseados em uma “práxis pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos ameríndios e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos”.

Dessa forma, sob esta perspectiva, o projeto pedagógico da FAINDI se fundamenta na interculturalidade, trilhando caminhos da intersubjetividade e da

---

<sup>26</sup> A interculturalidade, termo que permeia todo o texto desta dissertação, é um conceito que promove as relações de comunicação entre grupos culturais que se diferem de suas práticas, sempre estimulando a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos.

percepção de outras lógicas, instigando o educando a interpretar os conteúdos e as práticas a partir da sua própria concepção de mundo.

A questão da interculturalidade destaca-se em toda a formulação da proposta pedagógica da FAINDI, ressaltando-se que a Unemat, para além de formar professores, prioriza a formação de educadores interculturais, considerando que os processos educativos ocorrem em espaços escolares formais e não formais.

Destacando a importância da interculturalidade no processo da construção da educação indígena, elemento presente em toda a discussão de um modelo que seja adequado à realidade e ao cotidiano dos povos indígenas, Silva, Ferreira e Ferreira (2017), citando Bakhtin (2011), afirmam que

o princípio da partilha é um elemento propulsor de vivências, análises e avaliações que ocorrem na atitude dialógica, pois as construções da interculturalidade pedagógica, no sentido das trocas de saberes, se dão com o corpo, com a palavra e com a cultura (Bakhtin, 2011, citado por Silva; Ferreira; Ferreira, 2017, p. 425).

Segundo esses autores, são essas construções que, dialogicamente, sustentam a formação coletiva que ocorre no mundo vívido da aldeia, entre pessoas da comunidade, acadêmicos e professores.

A justificativa por essa opção indica a necessidade de que o projeto pedagógico deve estar atento à realidade dos povos indígenas e de suas comunidades, a fim de que “possam intervir em suas realidades de modo a valorizar a cultura tradicional sem perder de vista a compreensão de saberes ocidentais que subsidiam todo o sistema formal de educação escolar e sustentam as lógicas de funcionamento da sociedade envolvente” (PPC, 2016, p. 14) (UNEMAT, Portal, 2016).

O texto do PPC enfatiza, ainda, que no atual contexto social, quando a maioria das comunidades indígenas de Mato Grosso vivenciam relações intensas e intrínsecas à sociedade ocidental, o projeto pedagógico do curso precisa considerar e valorizar a diversidade das diferentes manifestações culturais dos povos indígenas. Outrossim, deve possibilitar a esses povos o direito aos conhecimentos valorizados pela cultura hegemônica, a fim de que eles possam ser utilizados inclusive como instrumentos de luta e de posicionamento político e social. Entretanto, a apreensão desses modelos e dinâmicas não deve implicar em apagamento ou substituição de suas práticas culturais tradicionais, mas, sim, deve fortalecer a garantia de acesso pleno aos seus direitos de cidadania (UNEMAT, Portal, 2016).

A formação dos profissionais na FAINDI para o exercício da docência traz uma abordagem educacional inovadora, visando garantir a manutenção da cultura e da tradição indígena, ainda que esta tenha sido, ao longo dos anos, uma tarefa árdua, tendo em vista a negação histórica que vigorou durante séculos, e que propiciou a perda de imenso patrimônio cultural, especialmente linguístico.

Sobre esta abordagem, Silva, Ferreira e Ferreira (2017, p. 422-423), ao descreverem a organização dos cursos, destacam o foco na interculturalidade e a sua dinâmica, que contempla a duração de cinco anos dos mesmos, com a seguinte distribuição: são 10 etapas de Estudos Presenciais (Tempo Universidade) e 10 etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (Tempo Aldeia), que são oferecidos aos alunos, oriundos das mais diferentes etnias de Mato Grosso, em regime de alternância.

Os autores salientam que é na etapa do tempo/Aldeia que os alunos desenvolvem suas atividades de ensino e pesquisa nas respectivas comunidades. As discussões realizadas no decorrer das disciplinas em etapas anteriores e as atividades de estudo e pesquisa são planejadas e encaminhadas para serem desenvolvidas pelos acadêmicos na aldeia (Silva; Ferreira; Ferreira, 2017)

As etapas de Estudos Presenciais se referem ao período em que os acadêmicos se deslocam de suas aldeias para a Universidade, a fim de cursar os componentes curriculares dos cursos. Esse tempo/Universidade, de janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincide com o período de férias das escolas indígenas estaduais e municipais, nas quais os professores/cursistas são lotados (Silva; Ferreira; Ferreira, 2017).

Já as etapas de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa, denominadas Etapas Intermediárias, compreendem o período entre uma etapa de Estudos Presenciais e outra em que os acadêmicos voltam para suas aldeias.

Segundo os autores, um dos maiores desafios para FAINDI é articular tempo/Aldeia e o tempo/Universidade, de forma a potencializar os processos educacionais escolares dos diferentes povos do Mato Grosso. Conforme explicam, é uma situação que se mostra desafiadora, especialmente quando se busca “estabelecer essa relação, sem desconsiderar os aspectos socioculturais de cada povo envolvido, ou seja, fazer a transposição dos saberes e fazeres de cada povo para a Educação Escolar e vice-versa” (Silva; Ferreira; Ferreira, 2017, p. 423).

Grupioni também destaca a importância das dinâmicas próprias na educação escolar indígena:



A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos particulares como o uso da língua indígena, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores indígenas, um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais, a elaboração de currículos diferenciados, a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola. A legislação também tem colocado os povos indígenas e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a elas o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação (Grupioni, 2024, s/p).

Zoia e Ferreira (2022), discorrendo sobre a importância da formação de professores indígenas e sua inserção nas dinâmicas das comunidades, afirmam:

Outro aspecto importante é salientar que os professores, além de serem lideranças dentro das suas comunidades, compondo conselhos, não apenas da educação, também desenvolvem ações dentro do movimento indígena, associação de mulheres e têm participação em cerimônias e rituais próprios da cultura. Acrescenta-se a isso a atuação docente em salas de aulas multiculturais, já que as escolas são mantidas pelo Estado que tem como política educacional a organização curricular das escolas organizada em ciclos de formação humana (Zoia; Ferreira, 2022, p. 234).

A língua materna tem grande relevância para a manutenção da própria existência indígena, o que justifica a formação de professores indígenas ter como um dos seus principais eixos o ensino dessa língua originária. Assim, a proposta dos cursos ofertados pela FAINDI, pautados na questão intercultural, atua também com o objetivo de que ocorra o engajamento das novas gerações, a fim de garantir a sobrevivência de seus costumes, tradições e, principalmente, a preservação da língua.

Luciano (2017) corrobora essa concepção adotada como princípio norteador no ensino da FAINDI, explicando que os povos indígenas concebem as línguas como parte inerente ao processo original da criação. Dessa forma, para eles a capacidade de construir uma língua é um dom recebido durante a criação do mundo, em que cada povo recebeu uma língua de comunicação; entretanto, ela não é estanque, é um patrimônio em permanente construção, manutenção, mudança, aperfeiçoamento, atualização e complementação.

De acordo com Quijano (2002), nesse processo de formação dos professores, é importante que se recorra à cotidianidade de cada povo, visando fortalecer a política linguística e de identidade, reconhecendo-os como movimentos de resistência.

Silva, Ferreira e Ferreira (2017) também destacam a importância de uma formação que precisa ocorrer em consonância com a educação indígena, em interculturalidade,

defendendo que somente assim é possível compreender a existência de pedagogias indígenas que estão em construção, e que existe um currículo que necessita ser humanizado

A própria história da FAINDI, indo ao encontro ao fomento dos direitos dos povos indígenas, indica que as conquistas ocorreram em um momento de importantes transformações educacionais. Ao abranger esta perspectiva diferenciada, a educação indígena contribuiu para a elaboração das matrizes curriculares, conforme estabelecido pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDBEN, 1996, p. 9-10).

A educação indígena reveste-se de especial importância no processo de preservação das suas identidades, considerando, por exemplo, que a maioria dos registros escritos é realizado pelos professores indígenas em suas comunidades, particularmente com as pessoas de referência das histórias e saberes locais que, segundo Carvalho e Santos (2023) normalmente envolvem os anciãos e anciãs das aldeias, conhecedores das histórias e guardiões da memória do povo. Dessa forma, o papel da escola foi um pilar da produção da escrita e da literatura indígena, por meio de uma tecnologia que não dominavam, e assim, buscaram e registraram uma memória oral.

Sobre a importância da aquisição da escrita pelos povos indígenas, Elisa Pankararu, de Pernambuco, em depoimento para o livro “Tempo de Escrita” explica:

Do ponto de vista histórico, as sociedades indígenas são ágrafas, de tradição oral. De forma que a escrita é um elemento pós-contato, e que como consequência vem (sic) à escola, ambas junto ao colonizador. No contexto de contato que vivemos, a escrita se faz necessária nas sociedades indígenas, não como algo que venha a substituir a oralidade, mas como registro desta, como material didático, como afirmação e valorização da nossa cultura (Pankararu, citada por Grupioni, 2008, p. 12).

A FAINDI, desde a sua criação, teve o propósito maior de celebrar e preservar a riqueza cultural, histórica e os conhecimentos dos povos indígenas. Com sua implantação no ano de 2009 e sua homologação em 2017, através de resolução do Conselho Universitário da instituição no âmbito da Unemat, vinculada ao *Campus* Universitário

Deputado Estadual Renê Barbour em Barra do Bugres, a Faculdade buscou a associar o conhecimento acadêmico com a diversidade indígena, através da oferta de cursos voltados para a realidade das escolas indígenas. Importa destacar que à FAINDI foi garantida a autonomia para elaboração do seu currículo pedagógico, em conformidade com a legislação vigente:

**Art. 2º** A FAINDI é responsável pela concepção, gestão administrativa-financeira, abertura e execução didático-pedagógica de cursos de graduação e de pós-graduação, conforme legislação vigente.

**Art. 3º** A FAINDI elaborará seu regimento próprio em resolução específica.

**Art. 4º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

**Art. 5º** Revogam-se as disposições em contrário (Resolução nº 044/2017; CONSUNI/UNEMAT, Portal, 2017).

Com uma demanda cada vez maior, a FAINDI oferece cursos de Pedagogia Intercultural e Licenciatura Intercultural Indígena, que inclui Ciências Sociais; Ciências Matemáticas e da Natureza; Línguas, Artes e Literaturas.

Ainda, teve início no ano de 2023 a oferta do curso de Enfermagem Intercultural Indígena, destinado aos Técnicos em Enfermagem, Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN) que atuam ou já atuaram em comunidades indígenas ou em outras instituições de saúde voltadas para as populações indígenas. Ressalte-se que as vagas são destinadas exclusivamente aos povos indígenas oficialmente reconhecidos e que ocupam terras indígenas no estado de Mato Grosso, pertencentes às seguintes etnias:

[...] Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Cinta Larga, Chiquitano, Ikpeng, Manoki/Irantxe, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kayabi/Kawaiwete, Kuikuro, Matipu, Mebêngokrê, Mehinako, Myky, Munduruku, Nafukwá, Nambikwara, Paresi, Rikbaktsa, Paíter/Suruí, Kisêdjê/Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waurá, Xavante e Yawalapiti (UNEMAT, Portal, 2024).

Ressalte-se, ainda, que a diversidade cultural presente na Faculdade levou-a a buscar atender, de forma singular e subjetiva, a cada uma das etnias presentes nos cursos ofertados, de forma a aliar o conhecimento e a experiência acadêmica de seu corpo docente ao conhecimento empírico dos discentes, a fim de que o ensino-aprendizagem ocorresse em um processo dialógico e proporcionasse uma formação diferenciada, baseada na necessária interculturalidade, uma ferramenta indispensável na construção dos cursos da FAINDI (UNEMAT, Portal, 2024).

Importa destacar também que, para o funcionamento da FAINDI, as parcerias estabelecidas com outros órgãos são fundamentais, a exemplo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), cujo objetivo primordial é a formação continuada de professores indígenas, capacitados e comprometidos com a valorização da cultura indígena.

Embora a parceria com a SEDUC/MT viabilize recursos e iniciativas que visam fortalecer o ensino superior indígena, fomentando a sua inclusão e participação no processo formativo, por meio de políticas educacionais e ações afirmativas, esta não é uma relação plena e sem problemas. Particularmente, a questão do financiamento dos cursos sempre foi um entrave ao seu pleno funcionamento, havendo momentos de grandes tensões, a exemplo das turmas do ano de 2016, que tiveram que acionar judicialmente o governo do estado do Mato Grosso/SEDUC para que pudessem concluir o ano letivo.

Zoia e Ferreira (2022, p. 235) apontam também iniciativas importantes que incluem a Faculdade, a exemplo de colaboração entre a Unemat e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no desenvolvimento de ações de formação continuada, via projeto ‘Saberes Indígenas em Ação’, que atende a esse modelo de formação de professores indígenas desde o ano de 2017. Segundo os autores, “tais ações ainda contam com a colaboração do curso de Pedagogia Intercultural do *campus* de Barra do Bugres-MT, da Faculdade Indígena Intercultural.

A busca por um processo de construção conjunto tem permitido a realização de uma série de iniciativas importantes que fortalecem a coletividade envolvida na educação indígena:

No ano de 2017, a Faculdade Indígena Intercultural sediou o I Congresso de Línguas Indígenas de Mato Grosso e a II Jornada dos Povos do Brasil: Educação, Territórios e Identidades, eventos de caráter científico que reuniram linguistas do país, professores indígenas de diversas etnias do estado e grupos sociais organizados. Nesse processo de difusão de saberes e conhecimentos, estabeleceram-se diálogos interculturais e contra hegemônicos. Tais eventos foram financiados pela FAPEMAT e CAPES, respectivamente. Em 2018, realizamos o II Congresso de Línguas Indígenas de Mato Grosso, aprovamos projetos de pesquisa via CNPQ, desenvolvemos projetos de extensão com oficinas pedagógicas nas aldeias, voltados para a qualificação de professores (UNEMAT, Portal, 2017).

A linha de atuação adotada pela FAINDI aponta para um eixo em que a formação de profissionais é engajada em uma perspectiva de busca pela igualdade e justiça social. Ao ofertar cursos de formação continuada em serviço, bem como promover a participação e a realização em encontros e simpósios que tratam da temática da

escolarização indígena, a Faculdade destaca a importância das parcerias com diferentes órgãos, especialmente com a SEDUC/MT, reafirmando o compromisso da FAINDI com a promoção da diversidade cultural e étnica, estimulando uma formação acadêmica sólida, unindo teoria e prática alinhada aos valores indígenas (UNEMAT, Portal, 2024).

As diretrizes políticas da educação devem aludir tanto à transformação das práticas pedagógicas quanto à divulgação de um conteúdo de caráter ideológico que favoreça o andamento das reivindicações das populações historicamente marginalizadas”, segundo Sanchez e Leal (2021, p. 359).

Para essas autoras, tomando por base a perspectiva da interculturalidade crítica, a educação intercultural é um projeto social e cultural que aponta para um propósito:

[...] o ensino superior intercultural emerge como estratégia para promover a participação democrática dessas comunidades e combater as diferentes expressões de exclusão e discriminação vivenciadas não apenas no âmbito universitário, mas em cada um dos campos de ação dos quais, ainda hoje, elas têm pouca representação política e intelectual (Sanchez; Leal, 2021, p. 359).

É nesta perspectiva da interculturalidade, que perpassa toda a sua construção, que a FAINDI, desde os seus primórdios, vem buscando atuar, assumindo o compromisso de fazer a diferença, abrindo portas, fortalecendo a identidade indígena e acima de tudo realizando sonhos de todo um povo, singular na sua diversidade.

A possibilidade de acesso a uma formação de professores em nível superior, em uma instituição pública voltada exclusivamente para os indígenas é um feito histórico, cujo reconhecimento valoriza o potencial social da presença indígena nas instituições de ensino superior. Portanto, reforça-se a relevância de promover a visibilidade dos avanços, desafios e potencialidades da formação superior de indígenas, especialmente considerando a interculturalidade, que possibilita aos mesmos um exercício de autonomia política e epistemológica, conforme destacam Sanchez e Leal (2021).

É necessário reconhecer os acontecimentos, processos e as forças sociais que possibilitaram a transformação de um sonho em uma realidade, construída coletivamente. A FAINDI é uma instituição que se mostra comprometida com a formação dos professores indígenas e mediante a revisão da sua trajetória, importa estabelecer discussões sobre as orientações, critérios e estratégias utilizadas no sentido de buscar garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento acadêmico e científico, às tecnologias e aos processos internos de consolidação da educação indígena com base, também, em

suas cosmovisões, experiências históricas e saberes ancestrais, conforme defendem Sanchez e Leal (2021).

É possível dizer, a partir da construção da FAINDI, que os povos indígenas também escreveram um novo capítulo em suas vidas, estabelecendo elos e preservando a sua cultura para as gerações vindouras, representando as suas conquistas em sintonia com as necessidades das comunidades indígenas e respeito aos povos originários.

Na próxima seção, são apresentadas as considerações finais acerca deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas dos povos indígenas, ao longo de décadas, pelo reconhecimento da cidadania e pelo direito ao seu território, à cultura, às tradições e costumes, bem como ao acesso à saúde e, especialmente, a uma educação diferenciada, resultaram em conquistas consolidadas em marcos legais, a exemplo da Constituição Federal de 1998, um divisor de águas nos avanços que garantiram esses direitos.

Relativamente à Educação Indígena, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 se constituiu como um marcador histórico que demarcou um novo tempo para os povos indígenas. Outras legislações, tanto federal quanto estaduais, possibilitaram a efetivação de algumas iniciativas que valorizaram a luta do movimento indígena especificamente, e do movimento social, de forma mais ampla. Foi a partir das suas ações e iniciativas que algumas mudanças se efetivaram como políticas públicas, conforme demonstrou a pesquisa para esta dissertação.

É na esteira desses avanços que se concretizou a Faculdade Indígena Intercultural - FAINDI, da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), no ano de 2017. A Faculdade é a consolidação de um projeto de formação de professores indígenas em cursos de nível superior, tido como uma ação inovadora, algo inédito e ao mesmo tempo desafiador, pois durante o processo de construção do 3º. Grau Indígena e, posteriormente, a sua transformação em Faculdade, teve que superar várias barreiras. Sobretudo, era preciso aliar a diversidade cultural dos próprios indígenas às exigências de um curso universitário.

Como fazer e oferecer um curso de graduação para atender a um público totalmente heterogêneo e diverso? Como entender e preservar as diferentes línguas maternas durante o curso tendo em vista que nenhuma delas é mais importante e ou superior à outra? Como a narrativa histórica dos e sobre os povos indígenas contribuiu para a construção da educação indígena, de acordo com suas demandas e necessidades? Como o professor-estudante e o estudante nas aldeias percebem a importância de ter um professor do seu próprio povo? Essas e muitas outras questões nortearam a pesquisa para este trabalho, se constituindo como seu objetivo central a análise histórica da trajetória de construção do Ensino Superior Indígena, especialmente o 3º. Grau Indígena e principalmente a criação da FAINDI.

No desenvolvimento deste trabalho, analisando todo o processo desde seus primórdios, evidenciou-se o protagonismo do movimento indígena iniciado na década de 1970, referência importante nas conquistas dos povos indígenas. A partir desse período, o cenário de exclusão que permeou a escrita da História do Brasil em relação aos povos originários começou a ganhar uma nova vertente, uma nova possibilidade, um novo caminho, pois havia um cenário de reivindicações, lutas e anseios, na tentativa de reconhecer os indígenas como cidadãos brasileiros. Nesse período, surgiram importantes e potentes vozes que se tornaram lideranças indígenas e, de forma organizada, atuaram como o elo entre as suas raízes, o poder público e a sociedade.

A proposta de uma educação diferenciada, bilingue e intercultural esteve presente desde o início do projeto denominado 3º Grau Indígena até a consolidação da FAINDI. Segundo achados desta pesquisa, foram décadas de muito aprendizado por parte da docência, o que levou o projeto a ganhar espaço dentro da própria Universidade do Estado de Mato Grosso, fazendo com que a valorização do conhecimento dos estudantes indígenas e da sua cultura, do seu espaço temporal, na dinâmica do espaço-tempo nas aldeias, fossem respeitados e considerados na construção do conteúdo das disciplinas ministradas, na grade curricular, nos docentes, na gestão e, especialmente, no próprio Projeto Político-Pedagógico da instituição.

A construção da FAINDI representou os anseios dos povos indígenas, pois a possibilidade de ter um professor indígena foi a maior demanda trazida pelo movimento indígena e, posteriormente, constando nas próprias leis e decretos que embasaram a construção do ideário da educação indígena. Anteriormente, o acesso dos indígenas a cursos superiores por cotas, ou em instituições que tivessem alguns cursos voltados somente a eles, significou uma transformação neste aspecto. Contudo, foram apenas passos iniciais nos avanços que se consolidaram de forma pioneira na FAINDI da Unemat e depois em outras instituições de ensino superior no Brasil.

Ressaltou-se, ao longo desta dissertação, que a construção da FAINDI não foi um processo simples, sem percalços, problemas, contradições e tensões. A escassez de recursos financeiros, a ausência de prioridades com a educação indígena, os materiais didáticos improvisados, a burocracia de órgãos governamentais nas suas diferentes esferas e na instituição a qual o 3º Grau Indígena se integrava, além das dificuldades próprias da relação entre as diferentes etnias e a necessidade de equacionar suas várias



perspectivas e visões, foram alguns dos problemas enfrentados nesta trajetória e que emergiram no decorrer da investigação para este estudo.

E mesmo com amparo legal, iniciativas e projetos, a realidade indígena no Brasil ainda é muito cruel e distante da ideal, pois envolve questões de preconceito e racismo, além da reiterada negligência histórica que até hoje permeia as instâncias responsáveis pela educação escolar indígena, em alguns aspectos semelhantes àquelas que também podem ser vistas nas redes de educação pública no país, especialmente nas periferias das grandes cidades ou nos interiores do Brasil.

Destacou-se na pesquisa que a FAINDI foi construída e mantida através de diversas parcerias, em particular com a Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT), que propôs, desde a sua fundação, que a formação intercultural fosse também um projeto de formação contínua, a fim de que os discentes vivenciassem o mundo acadêmico, associado a uma dinâmica de ensino, sem perder a sua origem, e que estivessem em permanente qualificação.

A diversidade das etnias presentes nos cursos da FAINDI é um outro aspecto relevante a ser considerado nesta construção conjunta, pois somente no estado de Mato Grosso há 45 diferentes etnias, com três troncos linguísticos, exigindo uma grande logística e capilaridade para acessar a todo esse público, heterogêneo, diverso e disperso em muitas localidades. Portanto, também difícil de conhecer, entender e atender.

A pesquisa concluiu, ainda, que a demonstração do conhecimento perpassa os muros da faculdade, indo muito além dos debates e discussões internas. Ele está sempre dialogando com aquilo que vem de fora, é novo, é estranho, é diferente. Sobretudo, a Faculdade Indígena Intercultural não significa apenas um espaço para a formação de professores indígenas, representando também a esperança de milhares de indígenas espalhados pelo Mato Grosso e pelo país, pois ao ressignificar a ideia de uma educação indígena, abriu portas para várias outras possibilidades.

A Faculdade Indígena Intercultural valoriza a diversidade indígena, promove a sua cultura e preserva a sua história. Os mais diversos ensinamentos propostos pela FAINDI resultam em uma formação pluriétnica, que respeita as tradições e ensina com amor. A percepção de que através da educação os povos indígenas podem reescrever a sua história, mudar o futuro das novas gerações, garantir a sua sobrevivência e a sua permanência na terra em que nasceram talvez seja o maior legado que a FAINDI pode

deixar para os professores indígenas, encarregados de ajudar a preservar, revitalizar e manter vivos os laços das tradições, costumes e de sua língua materna.

Sobre as lacunas deste trabalho, é possível apontar a ausência de entrevistas com alguns dos alunos remanescentes dos tempos iniciais do 3º. Grau Indígena e que estejam atuando como professores nas aldeias, a fim de investigar como essa formação impacta a sua prática docente, o que certamente poderia enriquecer as percepções e achados deste estudo. A análise documental também foi prejudicada pela ausência de alguns registros na própria instituição que poderiam se constituir como fonte documental. Embora existam, de fato eles não estão disponíveis em repositórios virtuais na internet, e são de difícil acesso na sua forma física, pois se encontram dispersos e fragmentados, o que dificultou a pesquisa no tempo curto de realização das etapas do Mestrado. Portanto, indica-se a necessidade da realização de outras pesquisas que possam ser complementares a este trabalho, em uma área, por exemplo, como a Ciência da Informação, que poderia reunir e sistematizar o conhecimento produzido ao longo dos anos para a constituição da Faculdade Indígena Intercultural.

Por fim, com todos esses avanços em relação à formação de professores indígenas através da FAINDI e, posteriormente, de outras faculdades voltadas para esse segmento, além da estruturação da educação escolar indígena, apoiada com leis e amparos legais, ainda assim há a distância de um atendimento ideal e justo, devido às diferentes barreiras, sejam elas logísticas, linguísticas e de financiamento, dentre outras dificuldades.

Há também muito ainda por fazer, embora a construção da Faculdade Indígena Intercultural tenha sido um grande passo para a reparação de algumas das injustiças históricas no sentido de promover o reconhecimento da importância indígena. Por fim, é possível dizer que para algumas indagações foram encontradas respostas, mas outras requerem um maior aprofundamento sobre o tema do alcance da educação indígena em nível superior.

Figura 2 - Sala da administração da FAINDI, Campus da Unemat em Barra do Bugres-MT



Fonte: Acervo pessoal: Sala da administração da FAINDI/UNEMAT (2024).

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena**. 2005. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2005.
- ÂNGELO, Francisca Navantino Pinto de. **Educação escolar entre os povos indígenas de Mato Grosso: cinco casos, cinco estudos**. 2018. 398 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/f3t00004.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2024
- ARAÚJO, Ana Valério. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.
- BARROS, José de Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004, 2005.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direito (1970-2009)**. 2010. 464 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2010.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 5 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 maio 2023.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental, 2002.

BRASIL (MEC/INEP). Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2022. **Educação escolar indígena**: Contexto, 2023. Disponível em: [www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/educacao-escolar-indigena/contexto#:~:text=Conforme%20o%20Censo%20da%20Educação,qualificados%20para%20alfabetizar%20crianças%20indígenas](http://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/educacao-escolar-indigena/contexto#:~:text=Conforme%20o%20Censo%20da%20Educação,qualificados%20para%20alfabetizar%20crianças%20indígenas). Acesso em: 4 ago.2024

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena Básica. Brasília: MEC, 1999.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1991.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; SANTOS, Renata Lourenço. Literatura indígena: entre memórias. **EDUR - Educação em Revista**. v. 39, p. e38419, 2023.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CUNHA, Manuela Carneiro da; BARBOSA, Samuel (orgs.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, [S. l.], v. 6, 2009. DOI: 10.51880/ho.v6i0.62. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em: 10 abril. 2023.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL. Organizado pelo centro de estudos brasileiros e pelo departamento de estudos educacionais da universidade de oxford, 2003, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, USP, 2003. p. 4-41.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais**: trajetória de pesquisas da Rede Mover. João Pessoa: CCTA, 2017.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em terra brasilis** - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas). **Educação escolar indígena**. 2013, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/cidadania/educacao-escolar-indigena>. Acesso em: 03 ago. 2024

GATTI JUNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, A. L. **A temática indígena no Brasil**. Brasília: MEC/MARE. 1995.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. A educação escolar indígena no Brasil: a passos lentos. In: RICARDO, Carlos Alberto (org.). **Povos indígenas no Brasil – 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena: programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Tempos de escrita**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A educação escolar indígena no Brasil**. 2024. Adaptação de texto originalmente publicado no livro Povos Indígenas no Brasil 1996/2000 - ISA. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_escolar\\_ind%C3%ADgena\\_no\\_Brasil](https://pib.socioambiental.org/pt/A_educa%C3%A7%C3%A3o_escolar_ind%C3%ADgena_no_Brasil). Acesso em: 7 ago. 2024.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino em História**. São Paulo: Papirus, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Censo 2022. **População indígena é de 1.693.535, tem 305 etnias e fala 274 línguas**. 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso: 10 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Censo 2022. **Metade da população indígena no país tem menos de 25 anos**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39932-noticia-censo-22-indigena>. Acesso em: 04 ago. 2024

JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres, v.1, n.1, 2002.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores índios na universidade: a experiência do 3º grau indígena. **Revista da Faculdade de Educação**. Cáceres, ano II, n. 2, jan.-jun.

2004. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3458/2754>. Acesso em: 3 ago. 2024

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (assistência de Portugal): 1549-1760**. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LIMA, G. N. de B.; BEZERRA, R. J. L. **Política e extermínio de povos indígenas na ditadura militar: uma análise das instituições SPI e FUNAI através do Relatório Figueiredo**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, Brasil, São Paulo, v. 6, n. 13, p. 1302–1332, 2023. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/704>. Acesso em: 9 jun, 2024.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. saberes e identidades: povos, culturas e educações. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MACHADO, C. B.; LEON, A. D. O movimento indígena e a educação escolar. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacult.v5i4.1200. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1200>. Acesso em: 6 ago. 2024.

MATO GROSSO, Governo do Estado de. **3º grau indígena**: projeto de formação de professores indígenas. Barra do Bugres: UNEMAT, Brasília: DEDOC/FUNAI, 2001.

MEDEIROS, Iraci Aguiar A relação movimento indígena/universidade: análise de uma experiência de formação de professores indígenas. In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes?** um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena. 2013. 315 f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos Secad**, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resoluções CP/2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 7 ago. 2024

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 01, p. 191-211, Porto Alegre, 2011.

NACIONAL DE HISTÓRIA, Fortaleza, 2009. **Anais eletrônico** [...]. Fortaleza, 2009. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772189\\_72fe40703eb541d13246492b90f31d72.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772189_72fe40703eb541d13246492b90f31d72.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024

OLIVEIRA, Alfredo Almeida Pino de. **Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde**. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, p. 4-28. 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RIBEIRO, Gisélia Maria Campos. A construção da hidrelétrica Candonga e a desconstrução de modos de vida: memórias e histórias de trabalhadores em Nova Soberbo/MG. 2013. 273 f. **Tese (Doutorado em Ciências Humanas)** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2013.67>

SANCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Licenciatura em educação básica intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 102, n. 261, p. 357-375, maio/ago 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4446>. Acesso em: 26 jul. 2024

SANTOS, José Aparecido dos; FILHO, Carlos Frederico Marés de Sousa; BERGOLD, Raul César. A declaração universal dos direitos dos povos indígenas. **Os Direitos dos Povos Indígenas no Brasil desafios no século XXI**, Letra da Lei, Curitiba, 2013.

SECAD/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. 2007. Disponível em:



<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024

SENADO FEDERAL. Coordenação de Edições. Direitos Humanos Atos Internacionais e Normas Correlatas: **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 4ª. ed. atual. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

SILVA, A. A. da; FERREIRA, W. A. de A.; FERREIRA, L. L. As Etapas Intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 421–432, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5003>. Acesso em: 7 ago. 2024.

THOMSON, Alistair; FRISCH, Michael; HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

UNEMAT (Portal). Faculdade Indígena Intercultural. FAINDI: **Histórico**. [S. l.], 2023. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>. Acesso em: 30 jun. 2023.

UNEMAT (Portal). **Resolução nº 044/2017 – CONSUNI**. Disponível em: [http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/consuni/3662\\_res\\_consuni\\_44\\_2017.pdf](http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/consuni/3662_res_consuni_44_2017.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

UNEMAT. Portal (2016). **Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas**. Barra do Bugres, MT. Setembro de 2016. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/PPC\\_Pedagogia\\_Intercultural\\_2016\\_Reformulado\\_a\\_pos\\_reconhecimento.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPC_Pedagogia_Intercultural_2016_Reformulado_a_pos_reconhecimento.pdf). Acesso em: 22 jul. 2024.

UNEMAT. Portal (2024). **Faculdade Indígena Intercultural (Histórico)**. Barra do Bugres, MT. Julho de 2024. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>. Acesso em: 25 jul. 2024.

UNEMAT (Portal). **Projeto político pedagógico de licenciatura em pedagogia intercultural para formação de professores indígenas**. Cáceres: UNEMAT, 2024. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/PPC\\_Pedagogia\\_Intercultural\\_2016\\_Reformulado\\_a\\_pos\\_reconhecimento.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPC_Pedagogia_Intercultural_2016_Reformulado_a_pos_reconhecimento.pdf). Acesso em: 18 maio 2024.

UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira). **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Unidade Acadêmica das Auroras, Redenção-CE, a ser implementado em 2024**. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2024/06/Projeto-Pedagogico-do-Curso-de-Licenciatura-Intercultural-Indigena-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ZOIA, Alceu; FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Singularidades na construção identitária da formação continuada em escolas indígenas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.9, n. 23, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7905>. Acesso em: 24 jul. 24.