



Aporte teórico e reflexões sobre a interculturalidade na formação de professores indígenas: análise da produção acadêmica (2015-2022)

Ionah Beatriz Beraldo Mateus¹

Samoel Cordeiro de Souza Primo²

Marcos Gehrke³

RESUMO. Este texto tem por objetivo promover reflexões sobre a interculturalidade na formação de professores indígenas, mapeando a produção acadêmica entre os anos de 2015 a 2022. Para tanto, foi realizado inicialmente uma revisão bibliográfica das categorias de pesquisa: interculturalidade e formação de professores indígenas. Sequencialmente, uma pesquisa exploratória na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como resultado, foi possível verificar as produções realizadas em cada ano, e desta forma refletir sobre a interculturalidade é tratada nos cursos de formação de professores indígenas. A proposta de estudo fundamenta-se na perspectiva de estudos decoloniais.

Palavras-chave: Interculturalidade, Formação de Professores Indígenas, Produção Acadêmica, Educação Escolar.

Theoretical support and reflections on interculturality in the training of indigenous teachers: analysis of academic production (2015-2022)

ABSTRACT. This text aims to promote reflections on interculturality in the training of indigenous teachers, mapping academic production between the years 2015 and 2022. To this end, a bibliographic review of the research categories was initially carried out: interculturality and training of indigenous teachers. Sequentially, an exploratory search in the CAPES Theses and Dissertations Catalog database. As a result of this, it was possible to verify the productions carried out each year, and in this way reflect on how the theme of interculturality is treated in Indigenous teacher training courses. The study proposal is based on the perspective of decolonial studies.

Keywords: Interculturality, Training of Indigenous Teachers, Academic Production, Schooling.

Sustento teórico y reflexiones sobre la interculturalidad en la formación de docentes indígenas: análisis de la producción académica (2015-2022)

RESUMEN. Este texto tiene como objetivo promover reflexiones sobre la interculturalidad en la formación de docentes indígenas, mapeando la producción académica entre los años 2015 y 2022. Para ello, inicialmente se realizó una revisión bibliográfica de las categorías de investigación: interculturalidad y formación de docentes indígenas. Secuencialmente, búsqueda exploratoria en la base de datos del Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES. Como resultado de esto, se pudo verificar las producciones realizadas cada año, y de esta manera reflexionar sobre cómo se trata el tema de la interculturalidad en los cursos de formación docente indígena. La propuesta de estudio se sustenta en la perspectiva de los estudios decoloniales.

Palabras clave: Interculturalidad, Formación Docente Indígena, Producción Académica, Educación Escolar.

Introdução

Este artigo reflete as pesquisas de doutorado, ainda em andamento em duas universidades paranaenses que abordam questões relacionadas a três etnias indígenas no Brasil (Kaingang, Guarani e Xetá). A pesquisa tem por finalidade promover reflexões sobre a interculturalidade na formação de professores indígenas. Para isto, é realizado um mapeamento da produção acadêmica entre anos de 2015 a 2022. Esse recorte temporal justifica-se pela promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior, publicada em 07 de janeiro de 2015. A pesquisa, de caráter qualitativo (Triviños, 1987) evisa a bibliografia e u uma das legislações em pauta no Brasil, fazendo em seguida a análise destes conteúdos. Além disto, é feito uma pesquisa na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações das CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), para verificar as pesquisas mais recorrentes na área, e para analisar as universidades, os programas e os temas em pautas, nas pesquisas acadêmicas. As principais categorias de pesquisas utilizadas no levantamento da produção acadêmica são as palavras “interculturalidade” e “formação de professores indígenas”.

A interculturalidade é um fator importante que contribui na formação de professores indígenas, por aproximá-los mais de suas comunidades e por seu caráter emancipatório. Ela está presente nas legislações e conforme pode se verificar, na análise destes documentos, a interculturalidade é uma proposta almejada pelos povos indígenas, principalmente nos cursos de formação superior. O conceito de interculturalidade adotado pelos pesquisadores, neste texto, baseia-se no período após a década de 1990, no qual aprovou-se no Brasil, leis pertinentes a educação escolar indígena e formação de professores indígenas. O texto fundamenta-se nas contribuições teóricas de pesquisadores, como: Baniwa (2019), Candau (2020), Domingues (2020), Faustino (2006), Fleuri (2018), Mato (2016) e Walsh (2009). O artigo também adota as legislações educacionais para tratar dos aspectos de interculturalidade e formação de professores (BRASIL, 1993, 1996, 2015). Tal estudo tem por intuito responder a seguinte indagação: Como a interculturalidade e a formação de professores estão presentes nas pesquisas acadêmicas entre o período de 2015 a 2022?

A pesquisa na base de dados do portal da CAPES, permite visualizar muitas possibilidades de avanço no que se refere a interculturalidade para a formação de professores indígenas. Aliás, este é um dado que deve constar não apenas nos currículos, mas em toda a realidade educacional, para dar sentido a emancipação humana e a valorização da cultura indígena. As pesquisas acadêmicas demonstram que a interculturalidade pode enriquecer o processo de construção do conhecimento das populações indígenas, pois valoriza a diversidade das línguas e das e das culturas das diferentes etnias.

A formação de professores na perspectiva intercultural: considerações iniciais

A interculturalidade é um dos princípios fundamentais na formação de professores indígenas, por protagonizar o acesso a escolarização atrelando os aspectos de suas respectivas culturas. Para isso, são estabelecidas políticas públicas e educacionais evidenciando os direitos dos povos indígenas, no que tange aos aspectos interculturais. Todavia, antes de apresentar os conceitos e as teorias que justificam a importância da interculturalidade na formação de professores, foi tomado como ponto de partida o conceito de cultura proposto por Faustino (2006), que define “o conceito de cultura é amplo e dinâmico, pode ser usado para mostrar a especificidade de um grupo humano em relação a outro, ganhando aí inúmeras definições, bem como para se referir à arte, à música, aos conhecimentos eruditos de um determinado povo (Faustino, 1990, p. 61)”.

Para Faustino (2006) a ideia de incorporação da interculturalidade nasce no final dos anos de 1970 no continente europeu e tem como foco orientar a política humanitária da diversidade cultural. Surge como uma política de ação de governo, para o tratamento de imigrantes e rapidamente, insere-se no discurso midiático e nas políticas educacionais. Nos documentos oficiais e legislações pertinentes aos aspectos indígenas e educacionais a interculturalidade torna-se um tema mais analisado e discutido somente a partir dos anos de 1990. Um dos documentos precursores que valorizam os aspectos interculturais dos povos indígenas são as Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993). Tais documentos apontam a interculturalidade como meio de intercâmbio enriquecedor entre as culturas. Aliás, esta deve ser uma característica básica das escolas indígenas, para que realmente, aconteça o diálogo e as interrelações entre as diversas culturas.

Outro documento importante que reforça a interculturalidade no contexto escolar é a LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Esta lei aborda a interculturalidade como um direito dos povos indígenas. O artigo 78 da LDB 9394/96 define que: “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas” e em seu artigo 79 denota que: “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (Brasil, 1996). Trata-se de um marco histórico, uma vez que a interculturalidade passa a ser ferramenta de suma importância para a formação dos povos indígenas. É o reconhecimento de que a interculturalidade passa a fazer parte da formação dos indígenas no Brasil, que a partir de então, está oficialmente posta nos dispositivos legais que regulamentam a educação no país.

Todavia, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o termo interculturalidade é utilizado como instrumento educacional para a instituição da política neoliberal no país, sendo empregada como mecanismo de regulação da sociedade dominante. E, dessa forma, a interculturalidade é neutralizada através de um discurso vazio de tolerância e de respeito ao próximo. Desse modo, os excluídos do sistema econômico, continuam marginalizados sendo apenas “tolerados” e sem nenhuma ação eficaz para agregar e incluir tais sujeitos. Diante de tais paradoxos, diversas propostas interculturais passam a fazer parte do contexto de políticas educacionais voltadas para os povos indígenas. Dessa forma, abrem-se possibilidades para o reconhecimento das populações camponesas e indígenas, bem como sua forma de organização cultural e contato com o meio. Assim, busca-se romper com um sistema social discriminatório e excludente que, por vezes, não valoriza as minorias e aqueles advindos da diversidade, mas que tanto contribuíram para a formação do país.

A busca de respostas sobre o dinamismo que envolve a interculturalidade no panorama da educação escolar indígena esbarra em muitos conceitos contraditórios. A estratégia de assimilação do conceito revolucionário de interculturalidade tornou-se enfraquecida pela lógica capitalista. Entretanto, o princípio gerador de interculturalidade encontra-se amparado nos estudos decolonialistas, razão pela qual este estudo fundamenta-se em suas principais ideias. As concepções decoloniais revelam que os povos indígenas, em suas lutas para manterem-se vivos, precisam lutar e romper com a cultura hegemônica, com a exploração de suas terras e de suas riquezas. Estes são requisitos mínimos para a sobrevivência e para a garantia da diversidade das populações indígenas. A consciência e a divulgação da realidade desses povos, despertou novos questionamentos, discussões políticas e sociais ao significado de interculturalidade. Gersem Baniwa (2019), antropólogo e filósofo indígena defende a educação intercultural e bilíngue para seu povo e rejeita o conceito ocidental de interculturalidade, por compreendê-lo como parte dos conhecimentos colonizadores.

Baniwa (2019) preserva a ideia de se criar um sistema intercultural verdadeiramente indígena, capaz de revelar a opressão que os povos indígenas sofrem nas escolas fora das terras indígenas. Quando as crianças indígenas precisam estudar em escolas regulares, seus valores e interesses não são conhecidos e nem ensinados. Ainda de acordo com Baniwa (2019), a interculturalidade, garantida por lei, continua sendo ignorada por parte de muitas escolas. E com isso, as práticas da cultura indígena são sufocadas e desvalorizadas e, se assim continuar jamais exercerão a função intercultural. As consequências, desse fato, podem ser notadas no enfraquecimento ou no desaparecimento das culturas e dos próprios povos indígenas.

A interculturalidade no Brasil está inserida nas políticas educacionais e algumas coisas mudaram desde a década de 1990. As conquistas devem-se aos movimentos indígenas. Comumente o ideário da interculturalidade, que fundamenta perspectivas de educação no contexto escolar, enfatiza a cultura indígena. Entretanto, parte da juventude indígena já deixou de dominar a língua materna. Isto evidencia o quanto é preciso trabalhar a interculturalidade nas escolas para se conhecer e manter as diferentes culturas (Faustino, 2006).

Baniwa (2019, p. 59) ressalta que “a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador”. O pesquisador entende que a escola foi criada para manter e dar continuidade ao modo de vida do europeu e com isso, a interculturalidade proposta em documentos oficiais, e defendida por pesquisadores é entendida sob dois aspectos. O primeiro trata das perspectivas de “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética” (BANIWA, 2019, p. 60). A outra perspectiva seria da “interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (BANIWA, 2019, p. 60). Nesta perspectiva, defende Baniwa (2019) que a interculturalidade na escola indígena tem se apresentado como modo de empoderar os sujeitos indígenas. Reconhece-se que:

(...) a proposta de escola indígena intercultural está contribuindo para transformar a escola tradicional para índios — totalmente colonial, negadora de culturas, saberes e línguas — em escolas com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêntricos. Uma escola dinâmica e em movimento, portanto uma escola praticando a cultura do diálogo, da complementariedade e da dialética intercultural. (Baniwa, 2019, p. 62).

A interculturalidade é um elemento que não deve estar apenas no universo da escola, mas também no contexto da formação de profissionais nas universidades. Mato (2016, p. 39) menciona que é preciso “democratizar, descolonizar, diferenciar e/ou interculturalizar a educação superior atualmente em curso na América Latina”. As demandas e pesquisas acadêmicas que abordam a interculturalidade devem estar aptas a se expandirem além de propostas para o ensino fundamental, ou seja, devem ter propostas de ensino que levem a interculturalidade na formação de nível superior aos povos indígenas. Concorde-se com Baniwa (2019) ao mencionar que: “a educação intercultural indígena aparece, num primeiro momento, associada à educação bilíngue no ensino fundamental, mas pode e deve expandir até o contexto da educação superior, por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas” (BANIWA, 2019, p. 65). Para Fleuri (2017), a interculturalidade é um elemento contra a exclusão provocada pela globalização econômica. Ela emerge das lutas sociais, como demonstra o autor:

A educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a interrelação crítica e solidária entre diferentes grupos socioculturais. (Fleuri, 2017, p. 21-22).

Nessa perspectiva, a interculturalidade está imersa em um contexto de lutas e conquistas para a transformação social. O reconhecimento da identidade cultural é um dos primeiros passos para se efetivar a interculturalidade. A interação com os diferentes grupos étnicos são fatores que contribuem para a real efetividade da interculturalidade. Para formação de professores, estes elementos são indispensáveis na conquista de uma educação inclusiva e libertadora. Portanto, a interculturalidade na formação de professores indígenas, é um quesito primordial capaz de gerar riquíssimas contribuições. Respeitar e conhecer diferentes etnias, cada uma com sua cultura e seu modo de viver permite além da maior interação, a prática real da interculturalidade. Também neste sentido, Candau (2017, p. 11) salienta a importância de “promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”, ou seja, uma educação que seja capaz de favorecer a construção de projetos em comuns, capaz de respeitar as diferenças socioculturais.

Uma vez que a interculturalidade propõe o reconhecimento da cultura do indígena, a superação do preconceito e a valorização das diferenças culturais e linguísticas para superar a dicotomia entre a teoria e a prática intercultural. Catherine Walsh (2009) aponta alguns caminhos. Ela afirma que a interculturalidade deve ser encarada como um projeto cultural, político e econômico capaz de orientar para a transformação social. Todas as formas de dominação e exploração modernas fazem parte dos conhecimentos utilizados para construir uma outra prática política. Ou seja, uma prática na qual os excluídos e subalternizados conquistam espaços e oportunidades iguais para o diálogo e para a negociação com as diversas culturas.

Walsh (2009) aborda o termo interculturalidade crítica como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de reunir forças e aliados para questionar e transformar as práticas históricas, econômicas e sociais. Através da interculturalidade crítica, a pedagogia conquista um espaço de luta e de transformação porque vai além de um sistema educativo que somente reproduz saberes coloniais. É nessa perspectiva de pedagogia crítica e transformadora que se encontram as bases interculturais para a formação de professores indígenas. Candau (2020) destaca a dimensão fundamental da interculturalidade, como trabalhado nos processos didáticos de formação docente, afirmando que:

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social. (Candau, 2020, p. 13).

Portanto, as práticas educativas precisam partir do reconhecimento das diferenças culturais presentes no contexto escolar. Isto significa o rompimento com as práticas de homogeneização, que historicamente inviabilizaram as diferenças. As práticas de reconhecimento da cultura e do diferente devem ser trabalhadas desde a educação básica até o ensino superior. Afinal, experiências com as diferenças culturais acarretam enriquecimentos para aquele que aprende e assimila o novo conhecimento, como ainda estreita os laços interculturais e transforma todo o processo de ensino e aprendizagem. A interculturalidade no ensino superior visa não apenas a interação, mas também o reconhecimento das práticas educativas que ocorrem em territórios indígenas. Da mesma forma que aprendemos a história, a geografia e a economia dos países europeus, por que não fazer o mesmo com os saberes dos povos originários? Tem-se o intuito de conhecer as diferentes culturas indígenas como forma de preservação da própria identidade brasileira, como a história real do Brasil. Sendo assim, a interculturalidade deve estar presente nos cursos de formação inicial no ensino superior e em cursos de formação continuada. Não somente para os povos indígenas, mas para todos os profissionais e demais que lutam pelo reconhecimento da educação escolar e formação dos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, Faustino (2006) afirma com muita propriedade o que significa ser intercultural:

Ser intercultural, reconhecer a diversidade e valorizar a cultura de origem significa, permitir o uso da língua materna em espaços públicos, promover a abertura de restaurantes com comidas típicas, realizar festas nas datas comemorativas de diferentes países, incluir símbolos nas fachadas do comércio em bairros de imigrantes, etc. (Faustino, 2006), p. 95).

A interculturalidade propõe a valorização da cultura dos indígenas através das políticas educacionais que incluam em suas práticas escolares os etnosaberes dos povos originários. Dessa forma haverá a efetivação da interculturalidade, a pluralidade, cooperação, co-responsabilidade e respeito as múltiplas culturas. Por este ponto de vista, Faustino (2006) constata que:

reconhecer e aceitar o pluralismo cultural como uma realidade social; contribuir com a criação de uma sociedade com igualdade de direitos e contribuir com o estabelecimento de relações inter-étnicas harmoniosas. Estes objetivos são fundamentados nos princípios de formação e fortalecimento na escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e co-responsabilidade social (FAUSTINO, 2006, p. 95).

Efetivar a interculturalidade nas instituições de ensino não é uma tarefa fácil. É um verdadeiro desafio, uma vez que só será possível acontecer se a equipe gestora, a equipe pedagógica, os docentes, agentes educacionais e outros, conhecerem os propósitos das práticas de ensino diferentes dos padrões existentes nas escolas até então. (Domingues, 2020). A pedagogia intercultural leva em conta os fundamentos da realidade dos povos indígenas, suas histórias e suas lutas. Enquanto a pedagogia colonial, existente até hoje, transmite em seus saberes os conceitos eurocentristas, a pedagogia intercultural aparece nesse contexto, como algo revolucionário, uma vez que atribui voz aos sujeitos marginalizados. Se as necessidades desses sujeitos são assimiladas e atendidas nos projetos educacionais, desde os primeiros anos do ensino fundamental, até ao ensino superior, a realidade passa então, por transformações enriquecedoras. Compreende-se que a interculturalidade nos processos de formação de professores no Brasil busca romper com os processos de exclusão social e aprimora a interação ao reconhecer as diferenças entre as culturas. Só assim é possível superar as imposições feitas pelas classes hegemônicas e conservadoras que disseminam o pensamento burguês.

Ao tratar da interculturalidade é preciso ter o cuidado para não a tratar de forma funcional, como denota Walsh (2009) em suas pesquisas. Para a pesquisadora a interculturalidade pode se tornar funcional à medida que apenas mascara o poder sobre os grupos étnicos. A interculturalidade não pode ficar apenas no discurso político, se quiser promover a diversidade e deixar de ser apenas ferramenta de manipulação social. Para que a interculturalidade ocorra no ensino superior, de maneira crítica e emancipadora, ela não deve negar as transformações, mas ser sim atrelada a uma pedagogia capaz de questionar, continuamente os processos de inferiorização e subalternização dos povos indígenas (Walsh, 2009). Na formação de professores, é importante considerar as diferenças culturais, e sempre levar em conta o contexto e a realidade em que está inserida. Isto porque a educação escolar indígena esteve por décadas, sob a responsabilidade de não-indígenas.

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências é um importante documento para tratar da educação indígena no ensino superior. Regulamenta os programas destinados a formação indígena inicial e continuada nos respectivos sistemas de ensino. Também aborda a questão da valorização do território sociocultural, o que contribui para se pensar em programas destinados a cada território e cada grupo indígena, assim como o reconhecimento de suas línguas. Ao tratar dos projetos pedagógicos de curso e das propostas curriculares afirma que deve ser considerado “a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, bem como as especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária” (Brasil, 2015, p. 04). Ainda acrescenta o documento no que tange aos aspectos interculturais, em seu artigo 18 que “Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas” (Brasil, 2015, p. 05).

Para Walsh (2009) a interculturalidade não é apenas um projeto de Estado, mas sim, um projeto coletivo. Desta forma, envolve os sujeitos que ao longo do processo histórico sofreram com a negação dos seus direitos, principalmente no Brasil, um país marcado pelo processo escravocrata, e aos processos de opressão aos indígenas. Portanto, a proposta de uma pedagogia intercultural emerge de lutas e demandas daqueles que historicamente foram subalternizados e excluídos (WALSH, 2009). Até aqui são expostas algumas concepções e teorias relativas a interculturalidade. A partir de agora, são examinadas algumas pesquisas acadêmicas (Teses de Doutorado) visando a formação de professores indígenas com pesquisas vinculadas a interdisciplinaridade.

A Interculturalidade e a formação de professores indígenas nas pesquisas acadêmicas

Para verificar os estudos atuais sobre a formação de pedagogos e professores indígenas foi realizada uma busca bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Inicialmente a palavra chave utilizada foi “pedagogo indígena” e para essa busca não se obteve nenhum resultado. Em uma segunda tentativa, foram utilizadas as palavras “formação de professores indígenas”, com o resultado de 128 produções acadêmicas entre teses e dissertações. Nesta análise, foi possível verificar que muitos trabalhos não faziam parte do recorte temporal pretendido. Optou-se por pesquisar trabalhos realizados a partir de 2015 em função da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior publicada em 07 de janeiro de 2015. Após nova busca, utilizando somente as teses publicadas a partir de 2015, com a área de concentração em Educação e pertencentes aos programas de Educação, foi possível localizar 12 teses apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 1: Produção acadêmica - Formação de professores indígenas (2015-2022).

Categoria	Quantidade de trabalhos	Trabalhos analisados
Tese	12	2
Artigo	29	4
Total	41	6

Fonte: catálogo de teses da CAPES/Portal de periódicos CAPES/MEC (2022).
Organizado pelos autores.

Após a leitura dos resumos das teses selecionadas foram estabelecidos os seguintes critérios para análise: a) produção primária; b) produção secundária; c) objetos das pesquisas em relação ao campo; d) uso de referencial intercultural. As pesquisas classificadas como fontes primárias tem relação direta com o campo da formação de professores indígenas. As fontes secundárias abrangem as pesquisas com relação direta com a formação de professores indígenas, mas, são direcionadas para outras áreas específicas como: arte, história e/ou geografia. O critério, objeto de pesquisa, apresenta o contexto em que a formação de professores foi pesquisada. O referencial intercultural, que busca identificar os autores que desenvolvem pesquisas na área. A partir da utilização dos critérios apontados a produção das teses foi sistematizada da seguinte forma:

Tabela 2: Teses - Formação de professores indígenas (2015-2022).

Produção Primária	Produção Secundária	Objetos das Pesquisas	Referencial Intercultural	IES
Betiol (2017)	Alves (2017)	Ensino Superior (3)	Dussel (3)	UCDB
	Calderoni (2016)			
Pinto (2020)	Gutierrez (2016)	Educação escolar (6)	Walsh (4)	UFPA
	Heimbach (2015)			
Xavier (2015)	Marra (2015)	Avaliação da aprendizagem (1)	Mignolo (2)	UNESP
	Sarmiento (2015)			
	Nascimento (2020)	Artes (1)	Outros (3)	USP
	Silva (2016)			
	Scaramuza (2015)	Ciências Naturais (1)		

Fonte: catálogo de teses da CAPES/Portal de Periódicos CAPES/MEC (2022).
Organizado pelos autores.

Ao observar os resultados expostos, é possível complementar algumas informações. Das 12 pesquisas produzidas, 8 são realizadas pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande no Mato Grosso do Sul. Todas as teses produzidas pela UCDB fazem parte da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. As outras 4 teses são produzidas da seguinte forma: 1 pela Universidade Estadual de Campinas, 1 pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) em São Paulo, 1 pela Universidade de São Paulo (USP) e 1 pela Universidade Federal do Pará sendo que uma pertence a Linha de Pesquisa de Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escolas Públicas e a outra não identifica sua linha de pesquisa. Há uma tese produzida pela Universidade Federal do Pará que também não informa sua linha de pesquisa.

A respeito das instituições produtoras de pesquisas sobre a formação de professores indígenas é possível concluir que a maioria delas são desenvolvidas em instituições privadas e localizadas em regiões de grandes contingentes de populações indígenas. Nesse sentido, também é possível afirmar o quanto é importante implantar e incentivar o estudo deste tema nas universidades estaduais de todo o país e, mais especificamente na Região Sul, por não possuir registros de pesquisas realizadas com essa temática apesar de, também, comportar contingentes de

populações indígenas. No Paraná há uma necessidade urgente, de desenvolver pesquisas abrangentes que tratem da interculturalidade, considerando que há um uma parcela significativa de povos indígenas, sendo Guarani e Kaingang, que precisam ser estudados, para que assim sejam feitas propostas de políticas públicas para atender a esta etnia. Não bastam somente estudos e pesquisas, mas a implementação de políticas públicas que atendem efetivamente a estes povos em suas necessidades.

Em relação ao objeto de pesquisa, das 12 teses analisadas, 3 relacionam a pesquisa com o Ensino Superior Indígena e 6 delas com a Educação Escolar Indígena. As outras 3 teses relacionam a áreas específicas de licenciaturas como Artes, História e Geografia. A partir desses dados, nota-se que a Educação Escolar Indígena é um campo de pesquisa em crescimento e com maior demanda na pós-graduação. Já a Educação Superior Indígena carece de um “despertar” de interesses e da participação de todas as outras licenciaturas. Em 3 teses sobre a formação de professores indígenas no Ensino Superior, verifica-se que 2 delas tratam especificamente da formação do professor pedagogo. Outras áreas e contextos relacionados ao ensino superior precisam da análise e da produção científica da pós-graduação.

Observa-se que há uma lacuna, também a ser preenchida, sobre a atuação do pedagogo na gestão escolar, que é um profissional importante para o avanço da educação dos povos indígenas. De igual importância é que ele seja também indígena. Neste campo, as pesquisas ainda tem sido falhas. Portanto, ressalta-se que este profissional, na atuação da educação indígena, seja alvo de pesquisas, tanto na educação básica como no ensino superior.

Sobre o referencial intercultural presente nas teses sobre a formação de professores indígenas, das 12 selecionadas, 9 tratam a interculturalidade como princípio fundamental. Todavia, ao analisar como o assunto é abordado observa-se que dentre as teses, 6 delas tratam o conceito de interculturalidade pela perspectiva crítica, mas somente 4 trabalhos relacionam o conceito com estudos decoloniais. E, mesmo nas pesquisas relacionadas aos estudos decoloniais e interculturais não foi possível identificar nas referências a citação de pesquisadores indígenas.

Houve ainda, uma busca no portal de periódicos DA CAPES, com palavras chave “formação de professores indígenas” sendo encontrados 435 artigos. Aplicando o filtro de recurso artigos online, foi possível facilitar a leitura e a análise dos resumos. Utilizou-se o mesmo recorte temporal de 2015 a 2022 limitando a área de conhecimento em Educação com a área de concentração em Pedagogia. O resultado final comporta um total de 29. A listagem completa dos artigos selecionados encontra-se na tabela subsequente. Para análise dos artigos, os critérios para sistematização das produções foram os seguintes: a) obras primárias e primárias estrangeiras; b) obras secundárias; c) objeto das pesquisas, d) referencial intercultural.

Tabela 2: Teses – Artigos Formação de professores indígenas (2015-2022).

Produção Primária e Primária Estrangeira	Produção Secundária	Objeto De Pesquisa	Referencial Intercultural
Villar (2016)	Pereira (2022)	Ciências	Dussel
Ferreira, Zitzkoski (2017)	Dutra, Quartieri, Schuck (2018)	Infância (2)	Escobar
Garcia, Rodrigues (2017) Colômbia	Bulhões (2018)	História (5)	
Rondon, Turi (2021)	Zavala (2018)	Currículo	Quijano
Gobbi, Lopes, Lopes (2017)	Ortega (2019)	Educação Escolar (2)	Mignolo
Silva (2020)	Recendiz (2018)		Walsh
Lopez (2021) México	Santos, Tavares (2020)	Educação Básica	Santos Boaventura
	Peralta (2017)		
	Carie, Lima (2018)	Ensino Superior (2)	Fanon
	Costa, Ribeiro (2016)	Pedagogia Do Oprimido	Tubino
	Nivea, Pasz (2016)	Agroecologia	Munduruku

	Castro, Oliveira (2021)	Materiais Didáticos	Grupioni
	Gomes, Sanches (2021)	Filosofia	Candau
	Apaza, Walker, Yapachura (2018)	Educação Bilingue (2)	Outros (5)
	Puerto (2020)		
	Kondo, Torquato (2020)	Educação Decolonial	
	Vasquez (2019)		
	Andrade (2019)	Brincadeiras Pedagógicas	
	Profice, Tiribá (2018)	Pandemia	
	Dos Reis, Matos, Mendonça (2020)	Estado Liberal	
	Perez (2015)		
	Braga, Moreno, Munoz (2021)		

Portal de periódicos CAPES/MEC (2022)

Organizado pelos autores (2023).

Após a leitura do resumo dos artigos listados, identifica-se que 12 deles são produzidos em países latino americanos: México (4), Chile (3), Colômbia (2) Bolívia (3). Isso demonstra que o tema está sendo mais percorrido e com maior interesse em países americanos que contam com forte participação dos povos originários. Os 17 artigos produzidos no Brasil, retratam a realidade dos estados do Mato Grosso (6), Mato Grosso do Sul (4), Amazonas (3), Maranhão (1), Santa Catarina (1), Paraná (1), Rio Grande do Sul (1). Mais uma vez, então, confirma-se a pequena quantidade de pesquisas e artigos relativos à formação de docentes indígenas, na região Sul, e novamente comprovamos o maior interesse pelo tema, no Norte do país, com maior contingente indígena.

Em relação ao objeto dos artigos, a formação de professores indígenas está relacionada a diversas áreas do conhecimento como infância, currículo, produção de materiais didáticos, ciências e outras. Esta diversidade de áreas interessadas na formação do professor indígena demonstra que o tema tem ganhado força e destaque no cenário acadêmico. No entanto, há um maior interesse no tema, na área de História, uma vez que 5 artigos foram produzidos. Destes, 4 destacam a perspectiva decolonial e a necessidade de produzir a história do país, enfocando também, as percepções e as experiências indígenas. Assim fica ratificado que o interesse pela temática permanece nos cursos de História e Pedagogia, o que comprova a necessidade de um trabalho de conscientização e estímulo em publicações deste tema, para despertar o interesse em muitas outras áreas do conhecimento.

O referencial intercultural também é identificado em 18 artigos, entre 29 analisados. A produção destes artigos apresenta maior diversidade de autores como Candau, Fanon, Grupioni e Tubino. Um fato que merece destaque, é identificar o aproveitamento de artigos de autoria indígena, como exemplo, as obras do pesquisador indígena Munduruku. Confirma-se a escassez de estudos relativos à educação superior indígena. Logo, o surgimento de profissionais indígenas, e em especial pedagogos, é uma novidade que precisa ser referenciada para que se abra um campo crítico de avaliações e proposições para as instituições formativas e para as sociedades indígenas e não-indígenas. A atual presença de alunos indígenas nas universidades públicas do Paraná, aponta para a necessidade de ruptura das tradicionais estruturas acadêmicas e tensiona cada vez mais, a importância de se atender as demandas relacionadas a esses alunos. Para Gehrke, Sapelli e Faustino (2019) os baixos índices de estudantes indígenas que concluem os cursos exigem mudanças e inovação. Verifica-se que apesar de haver diretrizes próprias, com entradas específicas em vestibulares, com uma vasta necessidade de atuação e programas de bolsas, tais ações não são capazes de garantir o ingresso e a permanência desses sujeitos no contexto acadêmico. Gehrke, Sapelli e Faustino (2019) confirmam essa realidade ao demonstrar que das 650 vagas ofertadas e ocupadas por estudantes indígenas nas universidades estaduais e federais do Paraná, apenas 10% concluíram o curso.

O processo lento e moroso de formação superior, impacta negativamente na consolidação de instituições públicas interculturais. Com o objetivo de analisar as possibilidades de praticar uma formação pedagógica mais

justa e igualitária para o ensino superior como um todo e, em especial, para a formação de professores indígenas; coerente com os valores e culturas das diferentes pessoas, realizamos uma pesquisa bibliográfica, em busca de teorias capazes de fundamentar essa prática. A análise baseia-se nos estudos de Baniwa (2010) Dussel (1999), Escobar (2000), Mignolo (2005), Quijano (2007) Tonet (2018) e Walsh (2007) e nos conceitos: modernidade, decolonização e interculturalidade.

Estes autores apresentam propostas que ultrapassam o ciclo vicioso presente na lógica do pensamento colonial. Eles propõem ideias e conceitos que utilizam o conhecimento, como agente de transformação por compreenderem o saber como um fato histórico e como fruto da produção coletiva que, justamente por essa razão, está em constante evolução. Tonet (2018) afirma que a questão do conhecimento pode ser abordada por dois pontos de vista; o gnosiológico ou o ontológico. Para o autor, a abordagem gnosiológica impossibilita a explicação dos interesses sociais no processo de construção do conhecimento. Isso, porque o conhecimento é um importante instrumento de intervenção social. Então, não há dúvidas de que, lutas de classe e interesses permeiam a construção da ciência. Portanto, o entendimento da questão de uma formação de professores mais justa e igualitária, exige que não se perca de vista a ideia de Masson (2014), de que nenhum conhecimento é neutro, visto que é construído pelas disputas existentes na sociedade. Isso exige a consciência clara de que, os conhecimentos produzidos nas instituições de ensino superior possuem fortes interesses políticos, econômicos e sociais.

Por sua vez, ao se abordar o conhecimento pelo prisma ontológico, há de se considerar as características essenciais entre sujeito e objeto. Aliás, o sujeito e o objeto manifestam-se no contexto social histórico. E a história só existe e acontece a partir do momento que existe classes sociais. Segundo Tonet (2018, p.16) “classes sociais são grupos de indivíduos, cuja origem está no processo de produção e apropriação da riqueza”. Esses grupos possuem necessidades e interesses distintos. No modo capitalista de produção encontra-se duas classes fundamentais: a que produz a riqueza e a que é proprietária dos meios de produção. Tais classes são formadas por sujeitos históricos, que desempenham diferentes funções no processo social. Ao produzir o meio de sustento e ao atender suas necessidades políticas, sociais e econômicas, o homem também constrói o conhecimento.

E sendo assim, no processo de produção do conhecimento, também se cria uma concepção de mundo marcada pela superioridade de uma classe em relação a outra. Desta forma, o conhecimento, na sociedade capitalista, acaba exercendo a exploração do homem pelo homem, que por sua vez, traz como consequência a impossibilidade de que todos conquistem as mesmas oportunidades e sintam-se num mundo mais justo que permita a realização de todos. O projeto capitalista de conhecimento tem caráter particular, pois visa fortalecer e privilegiar a classe burguesa. Para se disseminar o conhecimento a todos, é preciso um novo projeto histórico, que equacione as discrepâncias sociais. A classe mais desfavorecida e explorada sente esta realidade social brutal, na pele. Por outro lado, a classe mais beneficiada e que se prevalece da mão de obra da anterior, conhece a sua realidade de esforços e conquistas como ideal, porque o outro, o desfavorecido não lutou tanto quanto ele, para ter maior acesso ao que lhe aprouver. Aí reside a incompatibilidade, cada classe conhece sua realidade e seus interesses. Como então, modificar o projeto capitalista histórico da atual sociedade?

Uma nova forma de organização social exige um novo conhecimento, ou seja, novos fundamentos de conhecimentos científicos. Sendo assim, é crucial a busca de outros aspectos históricos e metodológicos que atenda aos anseios e carências da classe explorada e menos favorecida. Para tanto, é preciso distanciar-se do conhecimento ocidental e da sua cultura estruturante. Isso porque, tal sistema, não é capaz de responder à questão em discussão, por ser completamente voltado a seus próprios interesses e problemas. O conhecimento moderno ocidental e sua compreensão de mundo é violento e discriminatório e não está interessado em uma sociedade mais justa. Esse conhecimento (moderno/capitalista), construiu o cenário atual, permeado por crises econômicas, políticas e sociais. Por esta razão, o crescimento da xenofobia, racismo, homofobia, preconceito e intolerância torna-se cada vez mais comum.

Assim, a busca por uma educação superior, que possibilite a formação de professores de modo mais coerente com os valores e culturas das diferentes pessoas, não são alcançadas pelo sistema capitalista de produção. A resposta para isso, pode ser encontrada, nos pensamentos alternativos, tecidos pelas vozes e lutas dos grupos e movimentos sociais dos subalternizados. O primeiro passo dado a ser dado por eles é a negação da colonialidade que se manifesta diariamente através da hierarquização da população mundial sob os critérios de raça, trabalho e gênero, definindo os papéis a serem desempenhados por cada país, povo e pessoa. Segundo a lógica colonial, quanto mais próximo ao modelo eurocêntrico, mais superior é. Afinal, apenas um tipo de conhecimento é legitimado e considerado apto para explicar todas as experiências possíveis no mundo. A perspectiva do Pensamento Decolonial Latino Americano transforma radicalmente a concepção de modernidade e suas estruturas. É um pensamento alternativo rico em possibilidades, elaborado a partir da ótica dos grupos subalternos e dos movimentos sociais. Trata-se de uma resistência diária e histórica construída a partir das experiências e sabedorias indígenas, quilombolas, feministas, ribeirinhos e outros.

Considerações Finais

Após pesquisa e análise sobre a formação de pedagogos e professores indígenas é possível verificar que a interculturalidade é um dos princípios fundamentais da formação acadêmica desses profissionais. Nota-se que além de protagonizar o acesso a escolarização e ao ensino superior, atrela também aspectos culturais que permitem respeitar e conhecer diferentes etnias. O conhecimento dessa diversidade, possibilita além de uma maior interação, a construção e o “desenvolvimento de estratégias para construção de identidades particulares, ao mesmo tempo em que sustentem a interrelação crítica e solidária entre diferentes grupos socioculturais” (Fleuri, 2017, p. 22).

No entanto, a busca pelo conceito de interculturalidade e suas aplicações, envolve respostas contraditórias. Nos documentos oficiais relativos à educação escolar indígena, o termo passa a ser mais discutido a partir dos anos de 1990. Um dos documentos percursores são as Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993). No documento, a interculturalidade é vista como um intercâmbio enriquecedor entre as culturas. Já na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a interculturalidade é um direito dos povos indígenas. E nesse contexto, Faustino (2006) afirma que o termo interculturalidade é utilizado como instrumento educacional para a instituição da política neoliberal no país. Dessa forma, é utilizada como um mecanismo de regulação da sociedade dominante. E, por isso, perde sua força revolucionária e é neutralizada através de um discurso vazio da tolerância e do respeito ao próximo.

Mas, o princípio gerador da interculturalidade, encontra-se nos estudos decolonialistas, e de acordo com essa concepção, o movimento dos povos indígenas resgata a força transformadora da interculturalidade através de suas lutas para manterem-se vivos. Para isso, precisam negar a cultura hegemônica como forma de proteger a vida, a cultura e a exploração de suas terras. A consciência e a divulgação da realidade desses povos despertaram questionamentos e discussões políticas e sociais ao significado de interculturalidade. Os debates recentes, afirmam que a interculturalidade é um elemento que não deve estar apenas no universo da escola, mas também no contexto da formação de profissionais em nível superior nas universidades. Para isso, as pesquisas acadêmicas, que abordam o tema devem estar aptas para expandirem as práticas interculturais para além do ensino fundamental.

Depois de uma busca bibliográfica no catálogo de teses e dissertações da Capes, utilizando o recorte temporal de 2015 a 2022 (em função da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior publicada em 07 de janeiro de 2015), com a área de concentração em Educação e pertencentes aos programas de Educação, foi possível localizar 12 teses. Após a leitura dos resumos das teses selecionadas foi possível encontrar as seguintes informações: a maioria das pesquisas sobre a formação de professores indígenas é desenvolvida em instituições privadas localizadas em regiões de grandes contingentes de populações indígenas como Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Diante disso, é possível afirmar que há uma grande necessidade de incentivar o estudo do tema nas universidades públicas de todo país.

Outra informação apresentada é que, das 12 teses encontradas, apenas 3 delas tinham relação com o Ensino Superior Indígena. Nota-se, portanto, que a educação universitária para os povos indígenas é um campo de pesquisa carente de desenvolvimento a partir da participação de todas as áreas da licenciatura. Em relação ao referencial intercultural presente nas teses sobre a formação de professores indígenas, das 12 selecionadas, 9 tratam a interculturalidade como princípio fundamentador. Todavia, ao analisar como o assunto é abordado observou-se que somente 4 trabalhos relacionam o conceito com estudos decoloniais e tratam da interculturalidade pela perspectiva crítica. Houve ainda, uma busca no portal de periódicos da CAPES, com a finalidade de localizar produções de pesquisas parciais e internacionais. Aplicando o filtro de recurso artigos online, utilizou-se o mesmo recorte temporal de 2015 a 2022 e limitando a área de conhecimento em Educação com a área de concentração em Pedagogia. O resultado final comporta um total de 29 artigos.

Após a leitura do resumo dos artigos listados, identifica-se que 12 deles são produzidos em países latino americanos. Isso demonstra que o tema está sendo mais percorrido e com maior interesse em países americanos que contam com forte participação dos povos originários. Os 17 artigos produzidos no Brasil, retratam a realidade dos estados da região norte do país e com isso, confirma-se novamente, a pequena quantidade de pesquisas e artigos relativos à formação de docentes indígenas, na região Sul. Em relação a formação de professores indígenas, o tema aparece nos artigos relacionados a diversas áreas do conhecimento como infância, currículo, produção de materiais didáticos, ciências e outras. Esta diversidade demonstra que o tema tem ganhado força e destaque no cenário acadêmico. No entanto, há um maior interesse no tema, na área de História, uma vez que 5 artigos foram produzidos. Destes, 4 destacam a perspectiva decolonial e a necessidade de produzir a história do país, enfocando também, as percepções e as experiências indígenas. Assim fica ratificado a necessidade de um trabalho de conscientização e estímulo a publicações deste tema, para despertar o interesse em muitas outras áreas do conhecimento.

A formação de profissionais indígenas, e em especial os pedagogos, é uma área de pesquisa que precisa ser incentivada e analisada para que haja um campo crítico de avaliações e proposições nas instituições formativas para beneficiar as sociedades indígenas e não-indígenas. A atual presença de estudantes indígenas, nas universidades públicas do Paraná, aponta alternativas de ruptura das tradicionais estruturas acadêmicas, e aponta, cada vez mais, a importância de se atender as demandas relacionadas a esses alunos. A formação superior tradicional impacta negativamente na consolidação de instituições públicas interculturais. Os processos

burocráticos atrelados ao currículo geral, não contemplam e não consideram os conhecimentos das comunidades indígenas, tornando o processo de formação lento, moroso e praticamente insuportável para o aluno indígena. No entanto, é possível admitir e praticar uma formação pedagógica mais justa e igualitária para o ensino superior como um todo e, em especial, para a formação de professores indígenas; coerente com os valores e culturas das diferentes pessoas. Assim, a busca por uma educação superior, que possibilite a formação de professores de modo mais coerente, não são respondidas pelo sistema capitalista de produção. A resposta para isso, encontra-se, nos movimentos sociais. Os pensamentos alternativos, tecidos pelas vozes e lutas dos grupos e movimentos sociais dos subalternizados estão desbravando respostas e soluções para sanar suas necessidades e crescer como povo originário e respeitado por todos. Tudo isto, somente pode ser possível na busca de novos caminhos, que agora são vislumbrados através da interculturalidade, uma vez que o sistema de produção capitalista mostrou-se implacável, impessoal e injusto.

Referências

- Baniwa, G. (2019). *Educação Escolar Indígena no século XXI: Encantos e desencantos*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Mórula, Laced.
- Brasil. (1993). Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, Brasília-DF.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394/96 – *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília-DF.
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília-DF.
- Candau, V. M. (2020). Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. Belém – PA: *Revista Cocar*, Edição Especial, nº 8, Jan./Abr./ 2020, p. 28-44.
- Domingues, J. G. (2020). Nhemboeaty Yvy Porã: uma trajetória de luta e resistência na efetivação de uma aprendizagem intercultural. In: *A gestão democrática na Escola Intercultural: uma experiência na Escola Indígena Yvy Porã*, Domingues, J. G. (Org). Maringá, PR.
- Faustino, R. C. (2006). *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.
- Fleuri, R. M. *Educação intercultural e formação de professores*. João Pessoa: Editora do CCTA.
- Gehrke, M., & Sapelli, M. L. S., & Faustino, R. C. (2019). A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis. v 4, p.22-48, jun/dez. 2019.
- Masson, G. (2014). *O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social*. In: S., & A. H., Masson, G., and Subtil, MJD, org. *Marxismo(s) & educação*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Mato, D. (2016). Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 38-63.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Tonet, I. (2018). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukacs.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. En: V. M. Candau (eds.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Autora 1: Ionah Beatriz Beraldo Mateus: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação - PPGE da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) no Departamento de Pedagogia.

ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-8752-3057>

E-mail: beatrizberaldo@uol.com.br

Autor 2: Samoel Cordeiro de Souza Primo – Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) Especialista em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica (IFPR). Pedagogo da rede municipal de educação de Turvo-PR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6119-3278>

E-mail: samoelcordeirosouza@gmail.com

Autor 3: Marcos Gehrke: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

ORCID: <http://orcid.org/000-0002-7592-3139>

E-mail: marcosgehrke@gmail.com

Submissão: dec. 02, 2023

Aceite: ago., 05, 2024