O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 20 | Nº 59 | Boa Vista | 2024

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.14736584

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA OS SATERÉ-MAWÉ EM TERRITÓRIO INDÍGENA NA AMAZÔNIA

Silvia Carvalho Vieira[1]

Jonise Nunes Santos[2]

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel[3]

Resumo

A Educação Escolar Indígena, no Brasil, é um direito voltado à promoção do fortalecimento das identidades e das culturas, desempenhando papel crucial, ainda, no que se refere ao desenvolvimento sustentável dos povos indígenas. Dentre tantas experiências voltadas à escolarização indígena, este estudo analisou os desafios e avanços associados à implementação do curso Técnico em Agroecologia ofertado pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM ao povo indígena Sateré-Mawé. O objetivo da pesquisa foi identificar as contribuições do curso para a manutenção dos conhecimentos tradicionais e a geração de oportunidades socioeconômicas sustentáveis. Metodologicamente, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, com revisão teórica e documental, fundamentada na análise textual discursiva - ATD e na aplicação de uma matriz SWOT. Foram analisados documentos institucionais, tanto do poder público quanto da literatura acadêmica recente para contextualizar as reflexões propostas. Os resultados indicaram que a articulação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos técnicos no curso de Agroecologia contribuiu para o fortalecimento da identidade cultural e a melhoria das práticas agroecológicas, promovendo segurança alimentar e preservação ambiental. Contudo, desafios como a escassez de materiais didáticos bilíngues e a formação docente limitada no âmbito intercultural foram identificados como barreiras a serem superadas. Conclui-se que a educação profissional e tecnológica, quando adaptada às especificidades culturais e ambientais dos povos indígenas, possui um potencial transformador significativo, apontando para a necessidade de maior investimento em políticas públicas e estudos futuros que aprofundem estratégias de integração entre educação e conhecimentos tradicionais.

Palavras-chave: Amazônia; Educação Escolar Indígena; Sateré-Mawé.

Abstract

Indigenous school education in Brazil is a right aimed at promoting the strengthening of identities and cultures, and also plays a crucial role in the sustainable development of indigenous peoples. Among many experiences aimed at indigenous schooling, this study analyzed the challenges and advances associated with the implementation of the Technical Course in Agroecology offered by the Instituto Federal do Amazonas - IFAM to the Sateré-Mawé indigenous people. The objective of the research was to identify the contributions of the course to the maintenance of traditional knowledge and the generation of sustainable socioeconomic opportunities. Methodologically, the study adopted a qualitative approach, with theoretical and documentary review, based on discursive textual analysis - ATD and the application of a SWOT matrix. Institutional documents, both from the government and recent academic literature, were analyzed to contextualize the proposed reflections. The results indicated that the articulation between traditional knowledge and technical knowledge in the Agroecology course contributed to the strengthening of cultural identity and the improvement of agroecological practices, promoting food security and environmental preservation. However, challenges such as the scarcity of bilingual teaching materials and limited teacher training in the intercultural field were identified as barriers to be overcome. It is concluded that professional and technological education, when adapted to the cultural and environmental specificities of indigenous peoples, has significant transformative potential, pointing to the need for greater investment in public policies and future studies that deepen strategies for integrating education and traditional knowledge.

Keywords: Amazon; Indigenous School Education; Sateré-Mawé.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: silvia.carvalho@ufam.edu.br

[2] Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Letras. E-mail: jonise@ufam.edu.br

[3] Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Ciências Sociais. E-mail: valeriaweigel@ufam.edu.br

INTRODUÇÃO

A escola indígena, especialmente no contexto amazônico, representa um campo estratégico de reflexão e ação para a manutenção cultural e o desenvolvimento sustentável. Este estudo foca nos desafios e avanços da Educação Profissional e Tecnológica - EPT direcionada ao povo Sateré-Mawé, com ênfase na implementação do curso Técnico em Agroecologia pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Este tema se justifica pela necessidade de construir modelos educacionais pautados nas orientações específicas para Educação Escolar Indígena, que respeitem as especificidades culturais e promovam a autonomia frente aos desafios apresentados nas relações de contato com a sociedade envolvente, assim como contemporâneos.

O problema investigado surge da tensão entre os direitos assegurados no conjunto de legislação específica para Educação Escolar Indígena e a realidade das escolas das aldeias, marcada pela ausência das ações do Estado, a exemplo da não oferta de formação docente intercultural, de materiais didáticos contextualizados e infraestrutura mínima adequada. Ao mesmo tempo, destaca-se o potencial transformador de iniciativas que integram conhecimentos tradicionais e conhecimentos técnicos, apontando para a possibilidade de um modelo educacional mais inclusivo e adaptado às demandas das comunidades indígenas.

Para embasar essa análise, o estudo adota o marco conceitual da interculturalidade crítica, que propõe a articulação entre as epistemologias indígenas e seu diálogo com os conhecimentos científicos. Este referencial é complementado pela ecologia de saberes, que sustenta a necessidade de integração de diferentes formas de conhecimento como ferramenta de resistência e transformação social. Metodologicamente, o estudo segue uma abordagem qualitativa, baseada em revisão documental e teórica, utilizando a Análise Textual Discursiva - ATD e a matriz SWOT para sistematizar os dados coletados.

O texto está estruturado em seções que seguem um fluxo congruente. A seção inicial contextualiza a educação escolar indígena no Brasil, abordando seus marcos legislativos e desafios históricos. Em seguida, o “Contexto Brasileiro e Amazônico” detalha as especificidades regionais que influenciam as práticas educacionais indígenas, enquanto a seção “Diversidade Linguística e Cultural” discute a relevância da manutenção e fortalecimento das línguas e conhecimentos tradicionais. A metodologia é apresentada com detalhamento dos procedimentos de levantamento e análise de dados, evidenciando o rigor científico empregado na pesquisa.

Na seção “Resultados e Discussões”, são apresentados os principais achados, com destaque para as contribuições do curso Técnico em Agroecologia na valorização cultural e no desenvolvimento

sustentável das comunidades Sateré-Mawé. Por fim, as "Considerações Finais" sintetizam as implicações do estudo, propondo direções para futuras pesquisas e intervenções práticas que ampliem e fortaleçam a educação escolar indígena na Amazônia.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente referencial teórico está dividido em três tópicos principais: "Educação Escolar Indígena", que examina as abordagens e o contexto da educação escolar indígena; "Contexto Brasileiro e Amazônico", que apresenta legislação e desafios específicos para a educação escolar indígena no Brasil; e "Diversidade Linguística e Cultural", que discute a importância do fortalecimento das línguas indígenas e dos conhecimentos tradicionais na educação formal. Estes tópicos estabelecem as bases para compreender as práticas e desafios educacionais enfrentados pelos Sateré-Mawé em um contexto de resistência e empoderamento cultural.

Educação escolar indígena

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino no Sistema de Educação brasileiro, assim como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação do Campo. Por ser uma especificidade, destinada aos povos originários do atual Território brasileiro, tem sido, consequentemente, discutido em diversos contextos, como os movimentos sociais específicos para educação escolar indígena, Conselhos de Educação, sociedade civil organizada em apoio aos povos indígenas, Poder Público tanto do âmbito Legislativo, Judiciário e Executivo.

Ressalta-se que essa discussão realizada por vários entes, tanto governamentais quanto não-governamentais está alinhada ao significativo número de povos, não só no Brasil, mas também em outros países e continentes. De acordo com dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (BRASIL, 2020), a Organização das Nações Unidas – ONU estima que os países com as maiores populações indígenas estão distribuídos principalmente nas Américas e na Ásia.

Conforme Mori (2017), nas Américas, destaca-se o México, seguido por Bolívia e Peru, onde a presença de indígenas é significativa. Estados Unidos e Canadá possuem populações indígenas expressivas também. Já na América do Sul, o Brasil abriga cerca de 1,7 milhão de indígenas de diferentes povos, enquanto Colômbia e Guatemala somam importantes partes dessas populações. Esses países refletem a diversidade cultural e histórica dos povos originários ao redor do mundo, reforçando a pertinência de políticas educacionais que respeitem e reconheçam as especificidades de cada povo.

Nesse entendimento, Rodrigues (2024) investigou a formulação do direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, iniciado na garantia do direito à língua, cultura, organização social próprios dos povos indígenas na Constituição Federal Brasileira de 1988, seguido na revisão da Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que culminou na Convenção 169, na qual são assegurados direitos indígenas, como a consulta esclarecida sobre as ações voltadas a eles, que possibilitou o rompimento da lógica integracionista e assimilacionista predominante no século XX, cujas ações do Estado estavam voltadas ao desaparecimento da diversidade etnolinguística dos povos originários.

Esse novo paradigma internacional reconheceu a pluralidade étnica, assegurando aos povos indígenas o direito de preservarem suas línguas, tradições e modos de vida, além de fortalecerem sua autonomia sobre suas instituições e territórios. No Brasil, a influência dessa convenção foi evidente na Constituição de 1988, que consagrou o país como um Estado pluriétnico e assegurou direitos coletivos fundamentais, como o acesso a uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Esses avanços não apenas atenderam às reivindicações históricas dos movimentos indígenas, mas também consolidaram a educação como um pilar essencial para o fortalecimento cultural e o exercício pleno dos direitos desses povos, em especial para a educação.

Assim, para efetivação dessa educação escolar indígena, faz-se necessário atender demandas específicas, à luz dos direitos assegurados, dentre os quais a abordagem intercultural crítica. Segundo Walsh (2014), a educação intercultural crítica é fundamental para combater as estruturas coloniais e promover o diálogo entre diferentes epistemologias. Estudos recentes destacam a importância de incorporar conhecimentos ancestrais nos currículos formais como forma de resistência cultural (SANTOS, 2021; CANDAU; OLIVEIRA, 2016). Além disso, destacamos que essa educação seja com enfoque intercultural crítico, conforme Giroux (2011), a educação crítica desempenha um papel central na formação de cidadãos conscientes e na promoção de transformações sociais em contextos marginalizados.

A valorização da diversidade cultural e a promoção de uma educação inclusiva e intercultural crítica são fundamentais para o desenvolvimento de sociedades democráticas. Walsh (2009) argumenta que a interculturalidade crítica vai além da inclusão cultural, desafiando as estruturas coloniais presentes nos sistemas educacionais. Essa abordagem permite a construção de currículos que respeitem as especificidades culturais e promovam a justiça social.

Dentre as pesquisas que destacam a relevância da abordagem intercultural crítica que promova o diálogo entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos, destacamos Gomes e Santos (2023) que realizaram revisão bibliográfica sistemática qualitativa sobre a interculturalidade na educação escolar

indígena, evidenciando a relevância de práticas educacionais que reconheçam as especificidades culturais dos povos indígenas.

No contexto brasileiro, ampliando o olhar para a Educação Escolar Indígena, enfatizamos a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012), que assegura Atendimento Educacional Especializado – AEE (Artigo 11), articulando educação especial e educação escolar indígena, conforme Sá *et al*. (2023) analisam essa escolarização em território indígena, cujos alunos eram deficientes, logo apresentavam demanda por políticas públicas que considerem as especificidades culturais desses povos.

Nessa mesma direção, a pandemia da COVID-19 apresentou desafios adicionais para a educação escolar indígena, conforme Andrade *et al*. (2022) discutem, destacando não só os desafios atuais e perspectivas futuras, enfatizando a importância de políticas públicas que respeitem e integrem as especificidades culturais e linguísticas das populações indígenas.

No cenário Amazônico, a Educação Escolar Indígena enfrenta desafios específicos, dentre os quais, Rodrigues (2018) analisa as articulações entre educação escolar indígena e territorialização na Amazônia, destacando a diversidade de relevo, biomas, ocupação histórica territorial, elementos essenciais para que a Educação Escolar Indígena seja ofertada, conforme está assegurada nos ordenamentos jurídicos específicos. Destacamos, ainda, no que se refere aos desafios, a diversidade linguística, que não é considerada no processo ensino-aprendizagem, mesmo em território indígena, onde a língua de instrução é Português, apesar dos direitos e da língua indígena ser a materna em muitos territórios. Consequentemente, tem-se limitação no aprendizado, já que a língua da alfabetização deve ser a materna e que possibilitará o aprendizado de outras línguas.

Nesse cenário, a formação de professores indígenas é crucial para a implementação de uma educação escolar indígena de qualidade, conforme Nazareno e Meneses (2023) discutem, baseados no curso de licenciatura em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás, no qual vêm sendo construídas novas matrizes curriculares para a educação escolar indígena, por meio de temas contextuais que respondem a problemas específicos das comunidades indígenas.

Por fim, a Educação Escolar Indígena, considerando os Princípios (BRASIL, 1994) comunitarismo, interculturalidade, especificidade, diferença e o direito à língua, deve ser continuamente adaptada para atender às necessidades específicas de cada comunidade indígena, incorporando conhecimentos ancestrais próprios para promover a interculturalidade crítica. No cenário brasileiro e amazônico, é fundamental considerar as particularidades regionais e culturais para a efetividade das políticas educacionais destinadas aos povos.

Contexto brasileiro e amazônico

A Educação Escolar Indígena, no Brasil, foi reconhecida como um direito fundamental a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o país como um Estado pluriétnico. Esse marco reflete o que Freire (1993) descreve como um ato político e ético, no qual a educação é uma prática de liberdade, promovendo o empoderamento de comunidades historicamente marginalizadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reforça esses princípios, enfatizando a valorização das culturas e línguas indígenas nos currículos formais. Essa perspectiva é alinhada ao conceito de ecologia de saberes, proposto por Santos (2014), que defende o diálogo entre conhecimentos científicos e tradicionais como essencial para enfrentar as desigualdades epistemológicas herdadas da colonialidade. Esses direitos assegurados reverberam na criação da modalidade Educação Escolar Indígena.

Apesar desses avanços legislativos, a implementação desses direitos enfrenta desafios, especialmente em regiões como a Amazônia. Como argumentam Tuck e Yang (2021), a verdadeira decolonização exige mudanças estruturais profundas e não pode ser reduzida a uma metáfora, destacando a necessidade de transformações concretas no acesso à educação indígena. A ausência de infraestrutura adequada, a escassez de formação específica para professores e a resistência institucional são barreiras recorrentes, que, para Rodrigues (2018), a articulação entre educação escolar indígena e territorialização é crucial para garantir a preservação cultural e a soberania territorial, base para a manutenção da diversidade sociolinguística, considerando que é o espaço no qual os conhecimentos próprios e as relações se reproduzem, dando significado aos elementos que compõem uma sociedade.

No contexto amazônico, a diversidade cultural e linguística exige abordagens pedagógicas específicas que integrem os conhecimentos ancestrais aos currículos técnicos e tecnológicos, que não podem ser pensados a partir da realidade urbana, conforme Andrade *et al*. (2023) apontam, tendo por base o contexto da pandemia de COVID-19, que evidenciou a fragilidade das políticas públicas na adaptação de práticas educacionais às realidades indígenas, reforçando a necessidade de estratégias educacionais mais inclusivas.

Vieira *et al.* (2024) investigaram a interação entre a Educação Profissional e Tecnológica e os conhecimentos amazônicos no contexto do povo Sateré-Mawé, os resultados indicaram que a integração de conhecimentos amazônicos, como técnicas agroecológicas e oficinas tecnológicas, contribui para a conservação ambiental e a segurança alimentar, evidenciando o potencial transformador da EPT para as comunidades indígenas. Assim, observamos que a Educação Profissional e Tecnológica, ao integrar conhecimentos amazônicos como técnicas agroecológicas e oficinas tecnológicas, desempenha um papel

fundamental na conservação ambiental e na promoção da segurança alimentar, fortalecendo a sustentabilidade nas comunidades indígenas.

Além disso, a revisão e interculturalização da formação de professores para atuar em contextos interculturais é fundamental, considerando que os currículos, no Brasil, ainda são centrados nos conhecimentos ocidentalizados, monoculturais. Segundo Paniago (2023), é imprescindível que as políticas públicas garantam o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, promovendo práticas pedagógicas alinhadas às especificidades culturais dos povos indígenas. Esse enfoque é essencial para fortalecer a identidade cultural e promover o desenvolvimento sustentável nas comunidades indígenas.

Do ponto de vista internacional, Walsh (2009) argumenta que a interculturalidade crítica desafia as estruturas coloniais nos sistemas educacionais e propõe uma reorganização das relações de poder para promover a justiça social, ao estudar o contexto educacional, reforça a importância de programas que promovam o empoderamento comunitário por meio da preservação cultural.

Em síntese, a educação escolar indígena no Brasil representa uma importante ferramenta de resistência e transformação social. Ao incorporar conhecimentos tradicionais aos currículos formais, não apenas promove a preservação cultural, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, que promova a diversidade étnica.

Diversidade linguística e cultural

A diversidade linguística e cultural é um dos aspectos mais relevantes da educação escolar indígena, especialmente em regiões como a Amazônia, onde há uma vasta multiplicidade de línguas e tradições culturais. A preservação das línguas indígenas não é apenas um direito fundamental, mas também uma condição essencial para a manutenção da identidade cultural desses povos. Conforme Skutnabb-Kangas (2013), o desaparecimento de uma língua significa a perda de um universo de conhecimentos e conhecimentos acumulados ao longo de gerações.

Rabelo (2024) reflete sobre a política linguística e as políticas públicas educacionais voltadas às línguas indígenas no Amazonas, tendo por base a discussão sobre a Lei Estadual nº 6.303/2023, que reconhece as línguas indígenas faladas no estado como patrimônio cultural imaterial, que, até 2024, o autor não identifica avanços significativos nas ações para implementação das políticas, que enfrenta obstáculos como a burocracia, a falta de recursos financeiros e a necessidade de maior envolvimento das comunidades indígenas, além de profissionais especialistas no tratamento linguístico e na abordagem didático-pedagógica.

A educação bilíngue e intercultural pode desempenhar papel linguístico crucial, possibilitando que as crianças aprendam tanto a língua materna quanto o português. Essa abordagem não apenas facilita a inclusão social, mas também fortalece as conexões culturais e o respeito pela diversidade. Nesse sentido, Santos (2014) argumenta que a ecologia de saberes promove o diálogo entre conhecimentos tradicionais e científicos, criando um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

A inserção dos conhecimentos tradicionais também é essencial para enriquecer o currículo escolar. As práticas e conhecimentos ancestrais, muitas vezes transmitidos oralmente, podem contribuir significativamente para disciplinas como ciências naturais, história e geografia. Segundo Walsh (2009), a integração desses conhecimentos é uma forma de resistência à colonialidade do conhecimento, permitindo que as comunidades indígenas assumam um papel ativo na construção de suas próprias narrativas.

Entretanto, há desafios significativos para implementar plenamente a educação bilíngue e a valorização cultural nas escolas indígenas. A falta de materiais didáticos específicos e diferenciados, a escassez de professores com formação bilíngue e a resistência de alguns setores do poder público são barreiras que precisam ser superadas. Conforme Lugones (2019), é necessário repensar as estruturas educacionais para que elas realmente reflitam as necessidades e especificidades culturais das comunidades indígenas.

A tecnologia também pode ser uma aliada na preservação das línguas e culturas indígenas. Iniciativas como aplicativos de aprendizagem de línguas e plataformas digitais para registro de tradições culturais têm mostrado resultados promissores. Contudo, é fundamental que essas ferramentas sejam desenvolvidas em colaboração com as comunidades, garantindo que suas perspectivas e valores sejam respeitados.

Por fim, é imprescindível que as políticas públicas sejam fortalecidas para garantir a preservação da diversidade linguística e cultural. A formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues e a promoção de espaços de diálogo intercultural são passos essenciais para construir um sistema educacional que respeite e valorize a rica diversidade dos povos indígenas brasileiros.

METODOLOGIA

O presente estudo segue uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, visando analisar os desafios e avanços da educação escolar indígena no contexto do curso técnico em Agroecologia oferecido ao povo Sateré-Mawé. A metodologia foi construída para oferecer uma base

teórica e analítica que sustente as reflexões propostas, articulando literatura acadêmica recente, documentos oficiais e políticas públicas relevantes.

Método e procedimentos de levantamento de dados

O estudo adota o método de revisão teórica e documental, fundamentado na análise crítica da literatura científica e de documentos institucionais, conforme a abordagem da ecologia de saberes (SANTOS, 2014). Essa perspectiva permite integrar conhecimentos acadêmicos e tradicionais, promovendo uma reflexão abrangente e contextualizada sobre as práticas educacionais e os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas.

O estudo adota o método de revisão teórica e documental, fundamentado na análise crítica da literatura científica e de documentos institucionais, conforme a abordagem da ecologia de saberes (SANTOS, 2014). Essa perspectiva permite integrar conhecimentos acadêmicos e tradicionais, promovendo uma reflexão abrangente e contextualizada sobre as práticas educacionais e os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas.

Os dados utilizados neste ensaio foram obtidos por meio de:

1. **Levantamento Bibliográfico:** Incluiu a análise de artigos, livros e publicações acadêmicas, com foco em temas como educação intercultural, conhecimentos tradicionais e sustentabilidade cultural. Foram utilizados descritores como “educação escolar indígena”, “interculturalidade” e “educação profissional e tecnológica”.
2. **Análise Documental:** Abrangeu documentos oficiais e institucionais, incluindo a Constituição Federal de 1988, a LDBEN (BRASIL, 1996) e relatórios do IFAM, que fornecem o contexto político e educacional do curso técnico em Agroecologia.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise foi conduzida utilizando os seguintes procedimentos: a) Análise Textual Discursiva - ATD: Metodologia que permitiu interpretar criticamente os documentos e a literatura científica, identificando categorias e padrões relevantes para a compreensão do tema; e, b) Matriz SWOT: Avaliação das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, possibilitando uma análise integrada das condições internas (contexto indígena) e externas (contexto institucional e político) que impactam a implementação do curso técnico.

O perfil dos dados trabalhados no estudo é categorizado em duas tipologias:

1. *Dados Primários*: Dados documentais institucionais relacionados ao curso técnico em Agroecologia, incluindo relatórios do IFAM e documentos normativos locais.
2. *Dados Secundários*: Referem-se à literatura acadêmica consolidada e às análises críticas publicadas recentemente, utilizadas para fundamentar teoricamente o ensaio e contextualizar as reflexões propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção apresenta os principais achados desta pesquisa, enfatizando os avanços alcançados e os desafios enfrentados durante a implementação do curso técnico em Agroecologia para o povo Sateré-Mawé. Os resultados são analisados à luz do referencial teórico e das práticas pedagógicas observadas, destacando a integração entre conhecimentos técnicos e conhecimentos ancestrais. Além disso, discute-se o impacto dessas ações na preservação da identidade cultural, no desenvolvimento sustentável e na formação de professores. Por fim, esta seção busca interpretar os dados coletados, promovendo uma análise crítica sobre as implicações sociais e educacionais da iniciativa.

A Educação Escolar Indígena e seus Desafios

A educação escolar indígena tem sido, historicamente, um campo de luta pela preservação dos direitos culturais e pela inclusão social. O poder público, representado por Secretarias de Educação e outras instâncias governamentais, nem sempre respeita as especificidades culturais das comunidades indígenas. A experiência dos Sateré-Mawé com o curso técnico em Agroecologia, oferecido pelo IFAM, exemplifica uma reivindicação concreta pelo acesso ao direito à educação diferenciada. Skliar (2005) destaca que práticas educativas interculturais devem promover a valorização das identidades culturais e o diálogo entre diferentes epistemologias. Essa perspectiva é fundamental para compreender as especificidades da educação escolar indígena na Amazônia.

Desta forma, o sistema educacional deve consolidar a educação escolar indígena e considerar as tradições, a língua e todos os conhecimentos ancestrais que reflete na forma de existência e resistência do povo indígena, que, para Rodrigues (2024), é “o reconhecimento pelo Estado brasileiro de sua composição pluriétnica. Ao menos, no âmbito jurídico, assegurar à parte de sua população a manutenção de sua língua e modos próprios de vida é reconhecer e aceitar que sua população é etnicamente diversa”. A experiência dos Sateré-Mawé com o curso técnico em Agroecologia, oferecido pelo IFAM, exemplifica uma reivindicação concreta pelo acesso ao direito à educação diferenciada.

Segundo Vieira (2023) uma das principais dificuldades encontradas no desenvolvimento de uma educação que atenda tanto às demandas técnicas quanto às culturais das comunidades indígenas foi a

construção de um currículo que integrasse os conhecimentos ancestrais com as exigências do mundo contemporâneo. No caso dos Sateré-Mawé, a busca por uma educação que fortalecesse a identidade cultural e atendesse às necessidades de desenvolvimento sustentável resultou na implementação do curso técnico em Agroecologia.

O curso foi visto como uma oportunidade não apenas para inserir os jovens indígenas no mundo do trabalho, mas também e principalmente para respeitar e valorizar os conhecimentos tradicionais relacionados ao manejo sustentável da floresta e à agricultura:

> Curso Técnico em Agroecologia do Instituto Federal do Amazonas Campus-Maués, que surgiu da necessidade de sequenciar os estudos dos indígenas da etnia Sateré-Mawé dentro da Terra Indígena Andirá-Marau, no município de Maués-AM, uma vez que era ofertado até o 9° ano do ensino fundamental para aquela aldeia. Perante o exposto, surgiu uma proposta para atender esses anseios, e um grupo de professores se dispuseram a trabalhar uma educação do campo com a pedagogia da alternância na comunidade indígena (VIEIRA, 2022, p. 176).

A proposta do curso Técnico em Agroecologia se destaca por sua abordagem inovadora, ao integrar o conhecimento científico ocidental com os conhecimentos tradicionais indígenas. Para Moll (2012, p. 80), "a respeito de conexões entre educação, tecnologia e profissionalização têm atingido dimensões antes inimagináveis em diversos países". Com isso, o processo educacional e o desenvolvimento profissional passaram por transformações profundas, impactando diversos lugares, mas nosso olhar não está voltado para as tecnologias digitais ou sua diversificação no mundo do trabalho.

Também tratamos as tecnologias ancestrais atrelada a agroecologia, que viabiliza a ciência que promove práticas agrícolas sustentáveis e está em harmonia com a cosmovisão indígena de respeito à natureza e à biodiversidade. No entanto, a implementação do curso enfrentou diversos desafios ao longo do processo que será discutida na próxima sessão.

Adaptação Curricular e Integração de Conhecimentos Ancestrais

Um dos maiores desafios enfrentados foi a adaptação do currículo às especificidades culturais dos Sateré-Mawé. O ensino técnico tradicionalmente se baseia em uma visão ocidental de conhecimento, com foco em técnicas e tecnologias modernas. Para que o curso atendesse às expectativas das comunidades indígenas, foi necessário adaptar o currículo, incorporando os conhecimentos tradicionais relacionados ao uso sustentável da floresta, à produção de alimentos e à preservação ambiental.

Neste sentido, Saraiva (2022) relata que junto com colegas do IFAM e outros pesquisadores, o processo de implantar um curso técnico para os indígenas buscou estratégias de ensino que respeitem a comunidade e os modos de vida indígenas. Além de obter aprovação institucional, era essencial desenvolver meios de ensino que respeitassem a memória, a cultura, os conhecimentos, as práticas e a língua materna dos povos indígenas, assim:

> iniciou-se o a elaboração do primeiro Curso Técnico Integrado EJA/ PROEJA/ Indígena em Agroecologia, para membros da etnia Satere Mawe que habitam a Terra Indígena (TI) Andirá-Marau, no Rio Marau, na região do município de Maués-AM. No decorrer da escrita do plano de curso e ações para a implantação, já era possível visualizar lacunas acadêmicas na formação docente, especialmente aquelas voltadas aos seguintes aspectos: metodologias de ensino que atendessem a demanda em questão; construção de um currículo escolar para Educação Escolar Indígena técnica de Nível Médio; formação de professores não indígenas para compartilharem seus saberes acadêmicos na Educação Escolar Indígena; avaliação escolar (SARAIVA, 2022, p. 21).

Saraiva (2022) destaca que negar espaços de diálogo com as comunidades envolvidas no projeto à época seria adotar a posição do opressor e perpetuar a mesma postura discriminatória do processo de colonização e ocupação do atual território brasileiro. Por isso, na fase de diálogos, contou-se com a participação de professores indígenas e não indígenas, lideranças comunitárias e demais representantes do povo Sateré-Mawé. Assim, estiveram presentes nas etapas de elaboração do projeto inicial junto às comunidades indígenas Sateré-Mawé, esclarecendo, desde o início, que a indicação para o curso de Agroecologia partiu das próprias comunidades.

Portanto essa adaptação não foi um processo simples. Houve resistência por parte de alguns educadores e gestores que não compreendiam a importância de integrar os conhecimentos ancestrais indígenas ao currículo técnico. Nieto (2010) enfatiza que a inclusão de saberes culturais nos currículos é essencial para fortalecer as identidades e promover a justiça educacional. Essa abordagem é crucial para garantir que o currículo respeite as especificidades culturais das comunidades indígenas. Além disso, observa-se a carência de materiais didáticos apropriados que expressem de forma adequada a perspectiva intercultural.

No que desrespeita a interculturalidade crítica, Walsh (2014) aborda como o campo da educação pode ser uma ferramenta para resistir e combater as estruturas de dominação colonial. Já Santos (2021, p. 308) apresenta que “o princípio da interculturalidade se apresenta como possibilidade de materializar o acesso dos alunos aos conhecimentos indígenas e ao nacional, considerado” que esse princípio é visto como uma maneira de garantir que os alunos tenham acesso aos diversos conhecimentos existentes, mesmo os ligados às suas tradições e culturas específicas, quanto aos conteúdos da educação nacional. Isso permite que o ensino seja mais inclusivo e respeite a diversidade, proporcionando uma formação

completa do estudante e que considere os conhecimentos como igualmente importantes, sejam os ancestrais ou os considerados científicos.

Essa abordagem educacional promove o respeito à identidade cultural dos povos indígenas e oferece aos alunos uma visão ampla e crítica de seu papel tanto na sua comunidade quanto na sociedade nacional promovendo a interculturalidade. Para Candau e Oliveira, (2016, p. 27) "a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação". Dessa forma, a interculturalidade não é apenas uma ferramenta para o diálogo entre culturas, mas também um parâmetro de resistência que visa a criação de um mundo mais inclusivo, desafiando as estruturas coloniais que ainda persistem.

Walsh (2014), enfatiza a importância de uma pedagogia que não apenas transmita conhecimentos, mas que também seja capaz de questionar e subverter as bases coloniais do saber, propondo novas formas de pensar e agir em comunidade. Assim, na experiência dos indígenas Sateré-Mawé, a partir da necessidade de ajustar o currículo escolar para incorporar os conhecimentos tradicionais e culturais da comunidade indígena, mostrou-se como um processo que visou garantir os conhecimentos ancestrais, promovendo um ensino mais inclusivo e respeitoso com as identidades culturais. Ao integrar esses conhecimentos no sistema educacional, busca-se uma formação mais completa e contextualizada, que não apenas fortaleça as raízes culturais, mas também promova um diálogo intercultural com os conhecimentos acadêmicos.

Formação Continuada de Professores

A formação inicial refere-se à educação básica que todo professor deve receber, sendo um requisito obrigatório para que possa atuar profissionalmente como docente. Essa formação ocorre por meio de um curso superior, o que é regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação, que define os padrões e conteúdos necessários para a formação de professores, garantindo que eles estejam preparados para atuar na Educação Básica. Ou seja, a formação inicial é o ponto de partida essencial para habilitar o professor a exercer sua função de forma adequada no ambiente escolar.

De acordo com Nóvoa (2000), a formação docente para o campo da educação significou que os professores passaram por processos de mudança, tanto em suas práticas quanto em suas responsabilidades. Essas mudanças impactaram a maneira como os educadores atuam, exigindo uma adaptação constante às novas exigências tecnológicas e pedagógicas, o que tornou a formação contínua

cada vez mais essencial para que eles possam atender às novas demandas da sociedade e do ambiente escolar.

Já a formação continuada de professores em contextos indígenas desempenha um papel crucial para a construção de uma educação inclusiva, que respeite e valorize os conhecimentos tradicionais e as especificidades culturais dessas comunidades. Nesse sentido, a educação escolar indígena requer um enfoque diferenciado, com estratégias que dialoguem diretamente com as demandas das comunidades. Conforme Silva (2024), a educação diferenciada deve garantir que os processos pedagógicos atendam às necessidades culturais e linguísticas, promovendo um ensino que reflita a identidade e a resistência indígena.

A formação docente específica para atuar em comunidades indígenas enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à preparação intercultural e ao desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues. Cavalcante (2003) destacam que a formação continuada pode se tornar um espaço de resistência educacional, no qual os professores sejam capacitados a lidar com a complexidade de seus papéis em comunidades culturalmente diversas. Nesse contexto, a Lei nº 11.645/2008 tem sido um marco importante ao exigir a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares, contribuindo para o reconhecimento e a valorização das tradições ancestrais (GRANDO *et al.*, 2022).

Além disso, a formação de professores indígenas precisa considerar a articulação entre conhecimentos tradicionais e práticas pedagógicas modernas. Santos e Almeida (2021) argumentam que essa formação deve ser fundamentada em uma perspectiva de justiça social, visando não apenas a inclusão, mas também a superação de desigualdades históricas enfrentadas pelos povos indígenas. Para tanto, as políticas públicas devem assegurar condições adequadas para que os professores desenvolvam suas competências de maneira contínua e com enfoque intercultural (PEREIRA, 2023).

Shulman (2005) defende uma reforma educacional voltada para a formação de professores. O autor propõe uma mudança de paradigma no modo como se ensina e se aprende, ressalta que deve se concentrar em como os professores entendem e transmitem o conhecimento, além de como esse conhecimento pode ser aplicado em sala de aula de maneira efetiva. A pesquisa e a filosofia educacional são fundamentais para a melhoria das práticas docentes e para a criação de políticas que realmente reflitam o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante é o impacto da formação continuada na consolidação de práticas pedagógicas voltadas para a sustentabilidade e o fortalecimento das comunidades. Conforme Dantas (2022), o diálogo entre os saberes locais e os conhecimentos técnicos pode transformar a educação escolar indígena em uma ferramenta para a preservação cultural e o desenvolvimento sustentável.

A formação continuada dos docentes foi essencial para o êxito do curso ofertado a pessoas do povo Sateré Mawé, pois permitiu que os educadores compreendessem melhor as necessidades dos alunos e ajustassem suas práticas pedagógicas. Segundo Lira *et al*. (2023, p. 64) "é necessário enfatizar o direito à estrutura escolar, currículo diferenciado e subsídio de material de suporte necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contemporâneas capazes de mediar o processo para a população-alvo". Neste sentido, a formação também ajudou a quebrar estereótipos e preconceitos que, muitas vezes, ainda permeiam as relações entre indígenas e não indígenas no ambiente escolar.

Vale destaca a complexidade da docência na Educação Profissional e Tecnológica - EPT e a necessidade de políticas específicas de formação para professores nesse campo:

> […] à docência na EPT precisa ser reconhecida em sua complexidade, necessitando de políticas específicas de formação para a docência, as quais se apresentem sem ambiguidades ou de forma pontual e tímida em vários dispositivos legais. É fundamental a criação de políticas de formação que assegurem o direito dos professores à aquisição de saberes para o exercício da docência na EPT e desenvolvimento profissional. Tais políticas devem, de fato, elucidar claramente o papel e dever do Ministério de Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e IFs na materialidade dos processos formativos, bem como das tendências teóricas e intencionalidades que os balizam (PANIAGO, 2023, p. 471).

Conforme a autora sugere que as políticas de formação para a docência na EPT devem ser mais robustas e direcionadas, assegurando que os professores estejam preparados para os desafios específicos desse tipo de educação. Paniago (2023) defende que é essencial garantir o direito dos professores à aquisição de conhecimentos necessários para o exercício eficaz da docência na EPT e para o seu desenvolvimento profissional contínuo.

O estudo de Nogueira (2023) analisa criticamente a formação de professores na Educação Profissional no Brasil, destacando sua vinculação histórica ao dualismo educacional, à precarização da formação humana e ao determinismo econômico. A pesquisa revela que os documentos oficiais priorizam uma racionalidade técnica instrumental, resultando em uma formação docente fragmentada e alinhada aos interesses do mercado capitalista. Essa abordagem reflete as contradições da sociedade contemporânea e limita a construção de uma educação emancipatória, sugerindo a necessidade de repensar os fundamentos ideológicos e políticos que orientam a EP.

A formação continuada no caso do curso técnico em Agroecologia, ofertado ao povo Sateré-Mawé, enfrentou limitações, como a ausência de políticas públicas estruturadas para apoiar os professores nesse processo. No entanto, a adoção de metodologias participativas e a valorização dos conhecimentos ancestrais demonstraram o potencial da educação como uma prática transformadora.

Para Castillo e Cuevas (2020), a integração dos conhecimentos tradicionais ao currículo técnico reforça a autonomia das comunidades e promove uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e crítica.

Nóvoa (2022, p. 67) destaca que o "ciclo de desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada". Segundo o autor, diante dos desafios e problemas atuais da educação, é essencial fortalecer as dimensões coletivas da profissão docente. Nóvoa (2022) observa que a tradicional imagem de um professor sozinho à frente da turma, ensinando em frente ao quadro, está sendo substituída por uma nova realidade: vários professores colaborando em espaços abertos, interagindo com alunos e grupos de estudantes de maneira mais dinâmica e colaborativa.

Para Freire (1993), a formação de professores não é apenas um processo técnico, mas também um ato ético e político, no qual o professor deve ser um facilitador do aprendizado, promovendo a autonomia e a consciência crítica nos alunos. Assim, o ato de ensinar é visto como uma prática transformadora, que vai além da simples transmissão de conhecimento, e que deve ser constantemente repensada e aprimorada por meio da formação contínua dos educadores.

A integração dessas perspectivas teóricas reforça a relevância de uma formação docente contínua que não apenas capacite os educadores para atenderem às demandas técnicas das comunidades indígenas, mas também valorize e preserve os conhecimentos tradicionais como elementos centrais no processo educativo.

Resultados e Impactos Socioculturais e Ambientais na Comunidade

A implementação do curso Técnico em Agroecologia gerou resultados significativos, tanto na valorização da identidade cultural quanto no desenvolvimento sustentável da comunidade Sateré-Mawé. Essa seção amplia a análise com base em uma leitura crítica e na elaboração de uma matriz SWOT, conforme apresentada na figura 1.

A matriz SWOT em análise, refere-se ao curso Técnico em Agroecologia para os Sateré-Mawé destaca, no ambiente interno, as forças como os vínculos culturais com práticas agroecológicas e a participação ativa das lideranças comunitárias, enquanto aponta fraquezas como a carência de materiais didáticos bilíngues e a limitada formação intercultural dos docentes. No ambiente externo, identifica oportunidades na legislação favorável, como a Lei Estadual nº 6.303/2023, e nas possibilidades de parcerias com organizações voltadas à preservação ambiental. Entretanto, as ameaças incluem pressões econômicas e ambientais, como o desmatamento, e desafios financeiros que comprometem a continuidade das políticas públicas. Essa análise evidencia a necessidade de estratégias que potencializem os aspectos positivos enquanto mitigam os desafios estruturais e contextuais.

Figura 1 - Matriz SWOT



Fonte: Elaboração própria.

Esses resultados mostram que a articulação entre educação técnica e conhecimentos tradicionais contribuiu para o fortalecimento da identidade cultural e a criação de soluções locais para a sustentabilidade ambiental e segurança alimentar. Contudo, os desafios estruturais e pedagógicos apontam para a necessidade de maior investimento em políticas públicas que garantam a continuidade e a expansão dessas iniciativas.

Impactos na Educação Escolar Indígena

A presença da escola em uma comunidade indígena causa um impacto positivo, mas é necessário ter um olhar especial para o currículo e a estrutura pedagógica aplicados. Dantas (2022) observa que "a escola se aproxima mais da sociedade e do mercado de trabalho já em mudança dentro do desenvolvimento do capitalismo" (p. 131). Contudo, em comunidades indígenas, as necessidades culturais, sociais e econômicas frequentemente demandam uma educação voltada à preservação cultural e ao fortalecimento comunitário.

No caso da comunidade Sateré-Mawé, localizada na região do Baixo Amazonas, a escola tornou-se um espaço para formar lideranças que lutam pelos direitos e pela autonomia da comunidade, promovendo conscientização sobre a participação política e social. Essa conscientização não apenas empodera os indivíduos, mas também contribui para o desenvolvimento coletivo.

Impactos Socioeconômicos e Culturais

Apesar dos desafios, a implementação do curso Técnico em Agroecologia proporcionou ganhos importantes para a comunidade Sateré-Mawé:

1. **Fortalecimento da Identidade Cultural:** Os jovens relataram um aumento na autoestima ao perceberem o valor de seus conhecimentos tradicionais no contexto educacional formal. Esse reconhecimento reforçou o papel das práticas culturais na educação escolar indígena.
2. **Desenvolvimento Sustentável:** A adoção de práticas agroecológicas ensinadas no curso contribuiu para a produção de alimentos sustentáveis e para o manejo responsável dos recursos naturais. Isso gerou renda para as aldeias e promoveu a preservação do meio ambiente.
3. **Valorização dos Conhecimentos Tradicionais:** A criação de espaços de diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos técnicos promoveu respeito mútuo entre educadores e a comunidade.

A implementação do curso Técnico em Agroecologia trouxe impactos significativos para a comunidade Sateré-Mawé, especialmente no fortalecimento da identidade cultural e no desenvolvimento sustentável. Os jovens participantes relataram um aumento na autoestima ao perceberem o valor e a relevância de seus conhecimentos tradicionais no contexto educacional formal. Além disso, a integração de práticas agroecológicas permitiu melhorar a produção de alimentos e o manejo sustentável da floresta, contribuindo para a geração de renda e a preservação ambiental nas aldeias.

Lopes (2015) enfatiza que a educação desempenha um papel crucial na inserção social, especialmente em comunidades específicas, desde que respeite e valorize as tradições culturais existentes. Nesse sentido, a criação de um espaço de diálogo entre conhecimentos tradicionais e conhecimento técnico promoveu o respeito mútuo entre educadores e a comunidade, conforme observado no curso. Castillo e Cuevas (2020) destacam a importância de valorizar línguas e culturas indígenas como parte de um processo de inclusão social e resistência contra modelos educacionais hegemônicos. Ao reconhecer os conhecimentos ancestrais, o curso contribuiu para a preservação cultural e a autonomia da comunidade.

Para garantir a continuidade e expansão de iniciativas como essa, é essencial que o poder público e as instituições de ensino invistam em educação escolar indígena. Mato (2012) ressalta que modelos educacionais interculturais são fundamentais para promover equidade educacional e desenvolvimento sustentável. Vieira (2023) complementa que a prática reflexiva e interdisciplinar dos professores foi um fator chave para o sucesso do curso, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA Indígena).

Assim, a experiência dos Sateré-Mawé reforça a importância de iniciativas educacionais que integrem conhecimentos tradicionais e técnicos, promovendo não apenas o desenvolvimento socioeconômico, mas também a valorização cultural e a construção de comunidades mais autônomas e sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos Sateré-Mawé com a educação profissional e tecnológica ofertada pelo IFAM destaca o papel transformador da educação na promoção do desenvolvimento sustentável e na preservação cultural. A implementação do curso Técnico em Agroecologia revelou avanços significativos, como o fortalecimento da identidade cultural e a aplicação prática de conhecimentos tradicionais na agroecologia, demonstrando que a educação escolar indígena pode ser um instrumento de resistência e valorização dos conhecimentos ancestrais.

Os resultados indicam que a adaptação curricular foi uma das maiores conquistas do curso, permitindo a integração entre conhecimentos científicos e práticas tradicionais. Outro avanço foi a geração de oportunidades econômicas sustentáveis para a comunidade, evidenciado pela aplicação das técnicas agroecológicas aprendidas durante o curso. Além disso, a formação de lideranças e a criação de espaços de diálogo entre educadores e a comunidade contribuíram para a construção de um modelo educacional mais inclusivo e participativo.

No entanto, desafios importantes foram identificados. A falta de materiais didáticos contextualizados, a insuficiência na formação intercultural dos professores e as barreiras logísticas representam obstáculos que precisam ser superados. A superação desses desafios exige maior investimento em políticas públicas e na formação continuada de docentes, além da promoção de parcerias estratégicas com organizações voltadas à preservação ambiental e à educação intercultural.

Sugere-se que futuros estudos aprofundem a análise dos impactos de iniciativas educacionais semelhantes em outras comunidades indígenas, considerando a diversidade de contextos culturais e geográficos da Amazônia. Além disso, é essencial investigar estratégias inovadoras de formação docente e desenvolvimento curricular que sejam mais eficazes na promoção de uma educação escolar indígena transformadora e sustentável.

Em conclusão, a experiência dos Sateré-Mawé reforça que a educação profissional e tecnológica, quando planejada com base nas especificidades culturais e ambientais das comunidades, pode transformar realidades. A implementação de um modelo educacional que respeite as identidades

indígenas e promova a sustentabilidade é essencial para construir um futuro em que a autonomia e o desenvolvimento dos povos indígenas sejam plenamente alcançados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. D. A. P.; SANTOS, J. S.; RODRIGUES, R. G. "A Educação Escolar Indígena no Contexto da Pandemia: Desafios Atuais e Perspectivas Futuras". **Anais do III Congresso Científico Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais**. Barra do Bugres: UNEMAT, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. **Diversidade linguística indígena**: estratégias de preservação, salvaguarda e fortalecimento. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2020. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 05, de 22 de junho de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/12/2024.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/12/2024.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. "Pedagogia de colonial e educação antirracista e intercultural no Brasil". **Educação em Revista**, vol. 26, n.1, 2016.

CASTILLO, A.; CUEVAS, C. "Intercultural education and indigenous peoples in the State of Guerrero, Mexico". **Revista Innova Educacion**, vol. 2, n. 2, 2020.

CAVALCANTE, L. I. P. "Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia". **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003.

DANTAS, D. F. "Bases da Cultura Educacional no Brasil: Colônia, Império e Primeira República". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 11, n. 31, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

GIROUX, H. A. **On critical pedagogy**. London: Bloomsbury Publishing, 2011.

GOMES, K. M. R.; SANTOS, C. A. B. "Interculturalidade na Educação Escolar Indígena: Um Estudo de Revisão Bibliográfica Sistemática Qualitativa". **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, vol. 25, n. 63, 2023.

GRANDO, B. S. *et al*. (ed.). **Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural**: diálogos com a lei no 11.645/2008. Maringá: Editora da UEM, 2022.

LIRA, L. N. L. *et al*. "Prática Docente no Contexto Intercultural de Escolas Urbanas em Boa Vista (RR)". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 40, 2023.

LOPES, T. S. **A Educação Profissional ofertada pelo IFRR para as Comunidades Indígenas do Município de Amajari** -RR (Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: UFAM, 2015.

LUGONES, M. "Colonialidad y género". **Tabula Rasa**, n. 9, 2019.

MATO, D. **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior**: Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO, 2012.

MOLL, J. *et al*. "Educação profissional e tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010". **Boletim Técnico do Senac**, vol. 38, n. 2, 2012.

MORI, A. C. "A diversidade linguística e cultural latino-americana, os direitos linguísticos dos povos originários e o papel social do linguista". *In*: LIMA, E. F.; WATSON, C. S. A. (orgs.). **Identidade e diversidade cultural na América Latina**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

NAZARENO, E.; MENESES, M. P. "Educação Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás: escolas indígenas e o papel dos temas contextuais nas escolas indígenas". **Revista latinoamericana de Estudios Educativos**, vol. 53, n. 3, 2023.

NIETO, S. **The Light in Their Eyes**: Creating Multicultural Learning Communities. London: Teachers College Press, 2010.

NOGUEIRA, A. W. R.; PINHEIRO, A. S. P. "Formação docente para a educação profissional: análise crítica do marco regulatório". **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, vol. 8, n. 1, 2023.

NÓVOA, A. "Universidade e formação docente". **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, vol. 4, n. 7, 2000.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: IAT, 2022.

PANIAGO, R. N. "A Formação Docente para a Metamorfose do Ensino nos Institutos Federais: Um Direito Assegurado ou Cerceado nas Políticas Educacionais?". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 44, 2023.

PEREIRA, D. R.; VIEIRA, L. I. D. "Formação de professores indígenas do Maranhão em curso de Magistério Indígena: Training of indigenous teachers from Maranhão in an Indigenous Teaching course". **Revista Cocar**, vol. 19, n. 37, 2023.

RABELO, A. O.; SIMAS, H. C. P.; OLIVEIRA, M. "Políticas linguísticas de proteção das línguas no Amazonas, Brasil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 20, n. 58, p. 61–83, 2024.

RODRIGUES, G. C. L. "Educação Escolar Indígena: histórico de uma conquista: Educación Escolar Indígena: história de una conquista". **Revista Cocar**, vol. 21, n. 39, 2024.

RODRIGUES, G. C. L. “Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia”. **Revista Exitus**, vol. 8, n. 3, 2018.

SÁ, M. A.; RIBEIRO, E. A.; GONÇALVES, T. G. G. L. “Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020)”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 104, 2023.

SANTOS, B. S. “Un occidente no occidentalista? La filosofía a la venta, la docta ignorancia y la apuesta de Pascal. **Epistemologías del Sur (Perspectivas)**, p. 431-468, 2014.

SANTOS, J. N. **Políticas Linguísticas e Docência Indígena no estado do Amazonas** (Tese de Doutorado em Letras). Belém: UFPA, 2021.

SARAIVA, D. C. M. **Etnomatemática na Educação Escolar Indígena**: a mobilização entre saberes ancestrais e saberes acadêmicos para o ensino da Matemática na Educação Profissional Tecnológica para a etnia Sateré Mawé (Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Cuiabá: UFMT, 2022.

SHULMAN, L. S. “Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma”. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 9, n. 2, 2005.

SILVA, A. R. G. **Desafios à educação escolar indígena inclusiva para estudantes com deficiência, na aldeia Pitaguary, Ceará** (Dissertação de Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades). Fortaleza: UNILAB, 2024.

SKLIAR, C. **Pedagogía (im)posible**: reflexiones sobre alteridad, enseñanza y diferencia. Miño y Dávila. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education--or worldwide diversity and human rights?**. London: Routledge, 2013.

TUCK, E.; YANG, K. W. “La descolonización no es una metáfora”. **Tabula Rasa**, n. 38, 2021.

UNITED NATIONS. **Indigenous peoples, indigenous voices**: Who are indigenous peoples? New York: United Nations, 2023]. Disponível em: <www.un.org>. Acesso em: 23/12/2024.

VIEIRA, S. C. *et al*. “A educação profissional e tecnológica para o povo Sateré-Mawé no Andirá-Marau: contribuições dos saberes Amazônicos”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 19, n. 3, 2024.

VIEIRA, S. C. **Pedagogia da alternância e a atuação docente***:* uma experiência com o Proeja indígena no IFAM Campus Maués (2018-2023) (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Manaus: IFAM, 2023.

VIEIRA, S. C.; LEAL, D. A. “Conhecendo a experiência por alternância no curso de Agroecologia do PROEJA Indígena na Ilha Michiles”. *In*: MEDEIROS, A. F.; BATISTA, E. R. M.; MASCARENHAS, S. A. N. (orgs.). **Perspectivas e desafios no ensino de ciências e humanidades**. São Paulo: Editora ALEXA, 2022.

WALSH, C. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. *In*: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Querétaro: Walsh, 2014.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 20 | Nº 59 | Boa Vista |2024

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima