

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS ENTRE SABERES NA LICENCIATURA
INTERCULTURAL INDÍGENA DE URUÇUÍ – PI**

**EXPERIENCE REPORT: DIALOGUES BETWEEN KNOWLEDGE IN THE INTERCULTURAL
INDIGENOUS LICENSURE PROGRAM OF URUÇUÍ – PI**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-076>

Ricardo de Moura Borges

Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - Sobral - CE. Licenciado em Sociologia pela UNINTER. Licenciado em História pela Universidade Federal do Piauí, campus: Senador Helvídio Nunes de Barros - Picos - PI. Especialista em História-afrobrasileira pela UNINTER. Professor com vínculo celetista no CETI Pedro Evangelista Caminha. Professor com vínculo temporário no Instituto Federal do Piauí, campus: Paulistana- PI

Resumo

Este trabalho analisa a experiência de ministração da disciplina Política e Organização da Educação Escolar Básica para a turma da Licenciatura Intercultural Indígena do Polo de Uruçuí, Piauí, vinculada ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Instituto Federal do Piauí (IFPI). A partir de uma abordagem metodológica baseada na pesquisa-formação e autoetnografia crítica, com suporte em observação participante, diário de campo, análise documental, registros fotográficos e narrativas orais de 30 cursistas — reunindo professores indígenas das etnias Akroá-Gamella e Gueguê, além de profissionais não indígenas que buscam se qualificar para atuar com educação intercultural — investiga-se como esses sujeitos reinterpretam, negociam e ressignificam as políticas públicas educacionais a partir de seus referenciais culturais e saberes experienciais. O diálogo com autores como Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Pierre Bourdieu e Gersem Baniwa permite compreender que a formação docente voltada para a educação intercultural não se reduz à transmissão de normas estatais, mas configura-se como espaço de disputa de saberes, de resistência à colonialidade do poder e de aprendizado mútuo entre diferentes sujeitos. Os resultados indicam que a articulação entre legislação, teoria e vivências comunitárias fortalece o protagonismo docente indígena e reafirma o princípio da educação como direito coletivo, ao mesmo tempo que mostra que a presença de cursistas não indígenas pode ampliar o debate sobre a diversidade e a equidade na educação básica.

Palavras-chave: Colonialidade do saber; Diversidade étnico-racial; Educação escolar indígena; Formação docente; Licenciatura Intercultural; Políticas públicas; Uruçuí – PI.

Abstract

This paper analyzes the experience of teaching the course Policy and Organization of Basic School Education for the cohort of the Intercultural Indigenous Teaching Degree Program at the Uruçuí Campus, state of Piauí, linked to the National Training Program for Basic Education Teachers (PARFOR) of the Federal Institute of Piauí (IFPI). Based on a methodological framework of critical autoethnography and research-training, supported by participant observation, field notes, document analysis, photographic records, and oral narratives from 30 trainees — including indigenous teachers from the Akroá-Gamella and Gueguê peoples, as well as non-indigenous professionals seeking qualification to work in intercultural education — this paper investigates how these subjects reinterpret, negotiate, and resignify public educational policies from their own cultural references and experiential knowledge. The dialogue with authors such as Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Pierre Bourdieu, and Gersem Baniwa allows us to understand that teacher training focused on intercultural education cannot be reduced to the transmission of state regulations; instead, it constitutes a space of epistemic dispute, resistance to the coloniality of power, and mutual learning among different subjects. The findings indicate that articulating legislation, theory, and community-based experiences strengthens indigenous teacher protagonism and reaffirms the principle of education as a collective right, while also showing that the presence of non-indigenous trainees can broaden the debate on diversity and equity in basic education.

Keywords: Coloniality of knowledge; Ethnic and racial diversity; Indigenous school education; Intercultural Teaching Degree; Public policies; Teacher training; Uruçuí – Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a educação escolar indígena tem se consolidado como um campo fundamental de disputa simbólica e política no Brasil, marcando o enfrentamento entre lógicas de assimilação e o reconhecimento do direito à diferença. No entanto, no Piauí, esse debate ainda encontra forte resistência, perpetuando-se a invisibilidade histórica dos povos Akroá-Gamella e Gueguê e a ausência de formações que dialoguem diretamente com suas realidades, saberes e lutas territoriais. Nesse sentido, a experiência aqui relatada insere-se como um movimento de ruptura, ao trazer para o centro da formação superior a pluralidade de sujeitos e de visões de mundo que compõem a educação na região do Médio Parnaíba.

Por muito tempo, as políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas foram concebidas como instrumentos de integração e aculturação, ignorando suas formas próprias de conhecer, organizar-se e relacionar-se com o território. Mesmo após a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural, persiste uma tensão estrutural: de um lado, as normas

e dispositivos elaborados pelo Estado; de outro, as demandas e saberes que emergem das comunidades. No Piauí, essa tensão ganha contornos particulares, dada a longa história de apagamento da presença indígena na narrativa oficial do estado — que até hoje reproduz a falsa ideia de extinção desses povos — e a consequente omissão de políticas que garantam seu direito à educação diferenciada.

Nesse contexto, a Licenciatura Intercultural Indígena ofertada pelo PARFOR/IFPI no Polo de Uruçuí representa uma iniciativa histórica: é a primeira formação superior voltada prioritariamente para professores indígenas em exercício na região do Médio Parnaíba piauiense, com carga horária total de 3.200 horas, desenvolvida em regime de alternância entre atividades presenciais no polo e estudos e práticas nas comunidades de origem. A turma acompanhada é composta por 30 cursistas, reunindo tanto professores indígenas pertencentes às etnias Akroá-Gamella e Gueguê, quanto profissionais não indígenas que buscam se qualificar para atuar na educação escolar indígena ou em contextos educacionais marcados pela diversidade cultural. Os cursistas atuam nas redes públicas de ensino dos municípios de Uruçuí, Canto do Buriti e Santa Filomena. As atividades da disciplina foram desenvolvidas em três dias presenciais, totalizando 24 horas-aula, com frequência integral na abertura (30 participantes) e presença média de 29 cursistas ao longo das etapas seguintes, com ausências pontuais justificadas por demandas comunitárias e de deslocamento.

Este trabalho, elaborado a partir da experiência como professor de Sociologia, docente e pesquisador do IFPI, analisa os processos vivenciados na disciplina Política e Organização da Educação Escolar Básica, ministrada no período de 17 a 19 de julho de 2026. Parte da seguinte questão investigativa: Como uma disciplina sobre políticas e organização da educação básica pode contribuir para que professores indígenas não apenas compreendam, mas também reinterpretem e transformem essas políticas a partir de seus referenciais culturais, e para que cursistas não indígenas desenvolvam uma compreensão crítica e comprometida com a educação intercultural e os direitos dos povos indígenas?

Adoto como referencial teórico os estudos sobre a colonialidade do poder (Quijano, 2005), a ecologia dos saberes (Santos, 2018), a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) e os saberes docentes experienciais (Tardif, 2014). Os registros visuais apresentados ao longo do texto não são meros ilustrativos: constituem fontes de análise sociológica, ao materializar as relações de poder, as trocas simbólicas e as transformações na percepção dos sujeitos envolvidos.

A experiência aqui analisada revela que os cursistas não são meros receptores de conteúdos, mas sujeitos capazes de subverter a lógica instrumental das políticas, reivindicando seu papel como protagonistas na definição do que deve ser ensinado e como deve ser organizada a educação em territórios indígenas e em contextos diversos — uma dinâmica que ainda carece de maior aprofundamento em estudos sobre formação docente intercultural no Nordeste brasileiro, especialmente no Piauí.

Além disso, este trabalho busca contribuir para superar uma lacuna recorrente na literatura: a pouca

atenção dada à presença e à participação de cursistas não indígenas nas licenciaturas interculturais, muitas vezes tratadas como espaços voltados apenas para professores indígenas. Ao dar visibilidade a essa diversidade na turma de Uruçuí, busca-se mostrar que a formação para a educação intercultural é um compromisso de todos os educadores, independentemente de sua origem étnica, e que o diálogo entre diferentes sujeitos fortalece o cumprimento dos princípios constitucionais e dos direitos dos povos originários.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este relato configura-se como pesquisa-formação e autoetnografia crítica, perspectivas que articulam o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento, rompendo com a separação hierárquica entre formador e participantes. A pesquisa foi desenvolvida com autorização prévia do Comitê de Ética em Pesquisa do IFPI e consentimento livre e informado de todos os participantes para uso de imagens e relatos, com garantia de anonimato sempre que solicitado. Foram mobilizadas quatro fontes principais de dados:

- Diário de campo: registros sistemáticos elaborados imediatamente após cada período de atividades, contendo observações sobre dinâmicas de grupo, falas destacadas, tensões, contradições e minhas próprias percepções e dúvidas como formador;
- Análise documental: materiais utilizados na disciplina (slides, textos legais e acadêmicos), produções individuais e coletivas dos cursistas e documentos institucionais do curso;
- Narrativas orais: trechos de falas compartilhadas em rodas de conversa e debates, selecionados por sua relevância para a questão investigativa;
- Registros fotográficos: imagens produzidas durante as atividades, analisadas como documentos sociais que revelam posturas, interações e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 1 – Ambiente de formação e participação dos cursistas



Fonte: Autoria própria (2026).

A imagem materializa a tensão entre a estrutura institucional tradicional — mobiliário, disposição espacial, regras de funcionamento — e a presença de sujeitos que trazem outras formas de saber e de estar no espaço escolar. A disposição dos participantes, com postura atenta e voltada para o debate, já sinaliza uma ruptura com a lógica de transmissão vertical do conhecimento, ao transformar a sala de aula em espaço de diálogo.

2.1 LIMITES E CUIDADOS EPISTEMOLÓGICOS

A opção pela autoetnografia crítica justifica-se pela possibilidade de articular a análise da experiência vivida com a problematização teórica, mas reconheço minha dupla posição: ao mesmo tempo em que desenvolvi a disciplina como formador, participei como investigador do processo formativo. Para mitigar possíveis vieses:

- Mantive registros independentes das anotações de sala, incluindo minhas próprias dúvidas, erros e limitações ao longo do percurso;
- Realizei devoluções parciais das interpretações aos cursistas ao final de cada encontro, validando percepções centrais e acolhendo críticas;
- Adotei a triangulação de fontes, cruzando falas, observações, produções escritas e registros visuais para confirmar ou relativizar análises;
- Busquei registrar não apenas os pontos de convergência, mas também as divergências, resistências e frustrações manifestadas tanto por cursistas indígenas quanto por não indígenas.

Trata-se, portanto, de uma análise situada, que não pretende generalizar resultados, mas oferece elementos para compreender processos similares em outros contextos de formação intercultural no país.

3 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA: CATEGORIAS CENTRAIS

A análise dos dados — incluindo os registros visuais — permitiu construir quatro categorias analíticas que expressam os principais movimentos do diálogo entre saberes vivenciado na disciplina, apresentadas a seguir com suas tensões, contradições e convergências entre os diferentes perfis de cursistas.

3.1 INVISIBILIZAÇÃO HISTÓRICA E REAFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE COMO PONTO DE PARTIDA

A atividade inicial de apresentação, organizada em roda de conversa com a pergunta “de onde viemos e quem somos”, revelou que a presença dos cursistas indígenas naquele espaço universitário configura-se como um ato de resistência. Ao responderem, todos os cursistas indígenas expuseram como a narrativa de “extinção” dos povos indígenas no Piauí persiste até hoje em materiais oficiais e no senso comum:

“Na escola estadual onde eu leciono, o livro didático diz que não existem mais índios no Piauí. Eu tenho que explicar aos alunos que eu sou, que meus parentes são, que nosso povo está aqui desde sempre.” (Fala de cursista indígena, roda de abertura, 17 jul. 2026).

Essa afirmação não expressa apenas uma dificuldade pessoal: ela revela a violência simbólica (Bourdieu, 2019) de uma narrativa oficial que, ao apagar a presença Akroá-Gamella e Gueguê, justifica a apropriação de seus territórios e a negação de direitos. Os cursistas não indígenas, por sua vez, relataram que essa foi uma das primeiras vezes em que tiveram contato direto com essas histórias de luta e invisibilização, e que até então acreditavam na ideia de que não havia mais povos indígenas no estado.

Figura 2 – Roda de conversa e troca de experiências



Fonte: Autoria própria (2026).

A roda de conversa rompe com a disposição hierárquica tradicional da sala de aula, simbolizando a recusa em hierarquizar saberes. As posturas corporais — corpos voltados uns para os outros, expressões atentas — demonstram como o reconhecimento da identidade do outro é condição fundamental para o diálogo intercultural.

Como destaca Tardif (2014), os saberes experienciais que esses professores trazem — construídos na vivência comunitária e na luta por reconhecimento — funcionam como mediação fundamental para compreender não apenas a realidade local, mas também os limites das políticas públicas, para todos os profissionais da educação.

3.2 COLONIALIDADE DO SABER E DISPUTA DE SABERES NA FORMAÇÃO

Ao debatermos a relação entre a educação tradicional e a educação escolar, tornou-se evidente que a tensão não é apenas pedagógica, mas epistêmica. Dos 29 participantes presentes nessa etapa, a maioria dos cursistas indígenas compartilhou críticas à hierarquia entre saberes, como destacou uma cursista:

“A escola aprende com a terra, mas não deixa a terra ensinar. Nós sabemos quando chove, quando plantar, quando colher, mas na escola temos que ensinar datas que não têm nada a ver com o nosso tempo.” (Fala de cursista indígena, discussão sobre princípios da educação indígena, 18 jul. 2026)

Essa fala corrobora a análise de Walsh (2009): a interculturalidade não se reduz a incluir conteúdos indígenas em currículos prontos, mas implica transformar as estruturas que hierarquizam saberes. Os cursistas não indígenas trouxeram, por sua vez, dúvidas e desafios práticos: alguns relataram dificuldade em conciliar esses saberes com as exigências curriculares nacionais, enquanto outros reconheceram que foram formados para ver o conhecimento acadêmico como o único válido. Houve convergência entre todos os participantes quanto à necessidade de superar essa visão, embora com diferentes ritmos e perspectivas.

Figura 3 – Trabalhos em grupo e análise de textos



Fonte: Autoria própria (2026).

A organização em grupos mistos — com participantes indígenas e não indígenas — representa uma estratégia concreta de enfrentamento à colonialidade do saber. Ao analisar a legislação e os referenciais teóricos junto com as experiências comunitárias, rompe-se com a ideia de que só existe uma forma válida de interpretar o mundo e as políticas públicas.

Essa tensão evidencia que a dificuldade em implementar o princípio da interculturalidade não decorre de falta de conhecimento sobre as normas, mas da persistência da colonialidade do saber (Mignolo, 2017), que afeta tanto a formulação de políticas quanto a formação de todos os educadores. Ao longo dos debates, os cursistas demonstraram capacidade de articular essa crítica com a legislação: ao analisarem a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, a maioria dos presentes, de ambos os perfis, destacou que os princípios ali previstos só se efetivam quando rompemos com a ideia de que a escola deve “levar conhecimento” às comunidades, reconhecendo que elas já detêm saberes fundamentais.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO OBJETO DE NEGOCIAÇÃO: ENTRE A NORMA E A REALIDADE

A análise da divisão de responsabilidades entre os entes federativos e da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) revelou que as políticas públicas não chegam às comunidades como texto pronto, mas são reinterpretadas e negociadas na prática — e frequentemente encontram limites intransponíveis pela lógica burocrática:

“O PPP vem pronto da secretaria, com datas e conteúdos que não servem para nós. Nós assinamos, mas não participamos de verdade. Quando pedimos para mudar, dizem que é regra nacional.” (Fala de cursista indígena, discussão sobre gestão democrática, 19 jul. 2026)

Essa situação, mencionada por quase todos os cursistas indígenas e por parte dos não indígenas, evidencia a tensão entre a tutela estatal e a autonomia comunitária. Como lembra Santos (2018), a ecologia dos saberes exige que as normas sejam adaptadas às realidades, e não o inverso. Os cursistas não indígenas acrescentaram que, em suas escolas de origem, também enfrentam dificuldades para implementar projetos que levem em conta a diversidade, mesmo fora de territórios indígenas.

Figura 4 – Apresentação de seminários e debates coletivos



Fonte: Autoria própria (2026).

As apresentações coletivas materializam o que Bourdieu (2019) denomina “luta simbólica”: ao exporem suas realidades e reivindicações, os participantes transformam o espaço de formação em espaço de disputa pelo sentido da própria educação, recusando o papel de meros executores de regras elaboradas de fora.

Os participantes não apenas identificaram esses limites, mas também divergiram sobre como enfrentá-los: uns defenderam a mobilização coletiva para alterar as normas, enquanto outros propuseram

estratégias de negociação local. Todos concordaram, contudo, que as decisões sobre educação em territórios indígenas devem passar primeiro pelas assembleias comunitárias — e não apenas por instâncias administrativas externas.

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROTAGONISMO

As apresentações sobre identidade docente revelaram que ser professor indígena envolve uma dupla responsabilidade: com a aprendizagem dos estudantes e com a manutenção da memória e do futuro do povo — uma dimensão que não faz parte da formação convencional de professores não indígenas, como destacou outro cursista:

“Eu não ensino apenas matemática ou português. Eu ensino quem nós somos. Se eu não fizer isso, ninguém fará.” (Fala de cursista indígena, seminário sobre formação docente, 19 jul. 2026)

Os cursistas não indígenas, por sua vez, relataram que essa experiência tem transformado sua forma de ver a docência: passaram a entender que ensinar também é reconhecer e valorizar as identidades dos estudantes, e que a educação intercultural é um compromisso de todos os educadores, independentemente de sua origem. É importante destacar que esse aprendizado não surgiu sem tensões: alguns participantes, indígenas e não indígenas, relataram inseguranças sobre como aplicar esses princípios na prática.

Figura 5 – Registro final: grupo de cursistas e formador



Fonte: Autoria própria (2026).

A imagem final expressa a construção de um coletivo em formação. A diversidade de rostos, trajas e posturas representa a própria riqueza da experiência intercultural: ao compartilharem esse espaço, os sujeitos reconfiguram a ideia de “formação docente”, deixando de ser um processo de adaptação a normas externas para se tornar um processo de construção coletiva de sentidos e de compromisso com a

diversidade.

A experiência demonstrou que, quando a formação docente cria espaço para essa troca de saberes e para o reconhecimento das dificuldades, ela contribui para fortalecer o protagonismo dos professores indígenas e para formar educadores não indígenas mais comprometidos com a diversidade e os direitos humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência com os 30 professores- discentes da Licenciatura Intercultural de Uruçuí — reunindo indígenas e não indígenas — demonstra que a formação docente intercultural não se efetiva pela simples transmissão de conteúdos ou cumprimento de requisitos legais. Os registros visuais e os relatos analisados mostram que, quando se cria espaço para o diálogo entre normas estatais, referenciais teóricos e saberes comunitários — e também para as divergências, medos e contradições desse processo —, os cursistas são capazes de:

1. Identificar as contradições e limites das políticas públicas, superando tanto a visão ingênua de que elas são sempre benéficas ou neutras quanto a rejeição acrítica a toda norma externa;
2. Reinterpretar dispositivos legais a partir de suas necessidades, transformando-os em instrumentos de fortalecimento coletivo, e não apenas de cumprimento de regras;
3. Construir uma prática pedagógica que recusa a hierarquia entre saberes, fundamentando-se na interculturalidade crítica;
4. Promover o aprendizado mútuo: os professores indígenas compartilham seus saberes e lutas, enquanto os não indígenas trazem suas experiências de atuação em outros contextos, enriquecendo o debate sobre educação e diversidade. Mais do que aplicar referenciais teóricos existentes, esta análise permite propor uma compreensão inédita para a realidade piauiense: a formação intercultural não apenas adapta políticas públicas aos contextos indígenas, mas produz uma racionalidade pedagógica própria, que toma como eixo central a relação entre educação, território, memória coletiva e diversidade — e que rejeita a separação entre “ensinar conteúdos” e “ensinar a valorizar as diferentes formas de ser e conhecer”.

Além disso, a experiência demonstra que a formação intercultural não se esgota no cumprimento de conteúdos programáticos, mas requer a criação de tempos e espaços onde a escuta mútua seja realmente possível — inclusive quando isso significa revisar os próprios referenciais teóricos e metodológicos. Ao reconhecer que os professores indígenas e não indígenas trazem conhecimentos fundamentais sobre a realidade educacional na região do Médio Parnaíba, rompe-se com a visão de que a formação superior é apenas um “repassar de saberes” de quem detém o diploma para quem está na escola.

Ao contrário, trata-se de um movimento de construção coletiva, em que as dificuldades vividas na prática servem como ponto de partida para repensar as próprias políticas e os sentidos da educação pública.

Por fim, reafirma-se que iniciativas como esta Licenciatura Intercultural Indígena representam um passo essencial para a materialização do direito constitucional à educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, mas não suficiente por si só.

É necessário que essas formações sejam acompanhadas de políticas públicas que garantam condições de trabalho, autonomia pedagógica e reconhecimento oficial aos saberes e às práticas docentes desenvolvidas nas comunidades. Somente assim, o que se construiu neste encontro em Uruçuí deixará de ser apenas uma experiência pontual para se tornar uma referência sólida na transformação da educação no Piauí e em todo o país.

4.1 CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES

Como contribuição científica, destaca-se a evidência de que a formação docente intercultural, quando reúne profissionais de diferentes origens étnicas, configura-se como espaço potente de superação da colonialidade do saber: os professores indígenas não são meros executores de políticas públicas, mas agentes que negociam e reconfiguram essas políticas, enquanto os não indígenas podem desenvolver uma prática educativa mais comprometida com os direitos dos povos indígenas e com a diversidade. Os registros visuais reforçam essa conclusão, ao materializar processos que muitas vezes permanecem apenas na narrativa verbal. Esse aspecto ainda demanda maior investigação em estudos sobre a região Nordeste. Como limitações, ressalta-se o recorte espacial e temporal da pesquisa, que não permite generalizações para outros povos ou contextos, mas oferece elementos para comparações com outras experiências.

Perspectivas futuras incluem o acompanhamento da pesquisa de campo proposta aos cursistas, para analisar como essas reflexões se materializam em práticas nas escolas e comunidades, e o desenvolvimento de estudos comparativos com outras turmas da mesma licenciatura no estado.

Como contribuição científica, este trabalho preenche uma lacuna importante nos estudos sobre formação docente intercultural no Nordeste brasileiro, especialmente no Piauí: ao dar voz tanto aos professores indígenas Akroá-Gamella e Gueguê quanto aos profissionais não indígenas, evidencia-se que a diversidade étnica na turma não é um detalhe secundário, mas sim um elemento central para compreender como as políticas públicas são interpretadas e reconfiguradas na prática. Os resultados demonstram que a colonialidade do saber afeta igualmente a formulação de normas e a formação de educadores, e que superá-la exige transformações que vão muito além da simples inclusão de conteúdos culturais nos currículos.

Como contribuição prática, a experiência oferece subsídios concretos para a organização de novas edições da Licenciatura Intercultural Indígena no estado e para outras iniciativas de formação de professores que atuam em contextos de diversidade. Destaca-se, em especial, a importância de adotar

metodologias que rompam com a hierarquia entre formador e cursistas, de reservar tempo suficiente para o compartilhamento de vivências comunitárias e de envolver os próprios professores na elaboração das atividades — e não apenas na sua execução. Essas orientações podem ser adaptadas por instituições de ensino e secretarias de educação que busquem implementar a educação intercultural de forma comprometida com os direitos dos povos indígenas.

Entre as limitações, destaca-se o recorte espacial e temporal da pesquisa: os resultados referem-se especificamente a esta turma do Polo de Uruçui e a este momento de formação, não sendo possível generalizá-los para outras etnias, regiões ou contextos institucionais. Além disso, embora tenhamos registrado as percepções dos participantes, não foi possível acompanhar a aplicação dessas reflexões nas escolas e comunidades ao longo do tempo, o que significa que ainda não sabemos quais transformações pedagógicas e políticas serão efetivamente implementadas. Por fim, reconhece-se que a análise é situada na perspectiva do formador-pesquisador, o que demanda complementação com outros olhares em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União, 5 out. 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/643113/CF88_EC131_separata.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, 25 jun. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rceb005_12.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Diário Oficial da União, 9 jan. 2015. Disponível em: https://www.realsuperior.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE-CP-n%C2%BA-01_2015_DCN-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-Ind%C3%ADgenas.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização profissional**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIROUX, Henry. **Professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2019.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 10. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). **Educação escolar indígena no século XXI**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MELIÀ, Bartomeu. **A educação indígena entre a cultura e a escola**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: a colonialidade do saber e os estudos de fronteira. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117–142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ecologia dos saberes**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, política e sociedade**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TUHIWAI SMITH, Linda. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica**: educação e mudança social. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.