



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: OS CURSOS DE
LICENCIATURA INDÍGENA (CLIND) DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE ALAGOAS**

Rosa de Lima Medeiros Neta
Orientador: Prof. Dr. Luis Ortíz Jimênez

Asunción, Paraguay
2025

Rosa de Lima Medeiros Neta

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: OS CURSOS
DE LICENCIATURA INDÍGENA (CLIND) DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE ALAGOAS**

Tesis presentada a la UAA como requisito parcial para la
obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Luis Ortíz Jimênez

Asunción, Paraguay
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Rosa de Lima Medeiros Neta.

Formação de professores indígenas: os cursos de Licenciatura Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2025.

Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación: 204 pp.
Orientador: Prof. Dr. Luis Ortíz Jiménez

Lista de Referencias: p. 177 (ubicación del listado de referencias).

1. Histórico da luta Indígena no Brasil.
2. Educação escolar indígena.
3. Interculturalidade na Formação docente.
4. Formação de professores indígenas na UNEAL.

ROSA DE LIMA MEDEIROS NETA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: OS CURSOS
DE LICENCIATURA INDÍGENA (CLIND) DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE ALAGOAS**

Esta tesis fue evaluada en _____ para la obtención del título de Doctorado en Ciência de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción por los siguientes Doctores que firman a continuación

Asunción, Paraguay
2025

Dedico a Deus por tudo que sou e a todos(as) que passaram por mim e deixaram muitas aprendizagens. Em especial à minha família, fonte de amor inesgotável, ao meu filho que me incentiva e me apoia, a Allan que trilhou esse caminho comigo e aos povos indígenas de Alagoas que me transformaram no que sou.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta tese representa a concretização de um percurso marcado por desafios, superações, aprendizados e colaborações fundamentais. Ela não teria sido possível sem a participação direta de algumas pessoas. Portanto, agradeço a essas pessoas, em especial às que aqui estão elencadas:

A Allan, meu porto seguro nessa jornada. Sua presença foi fundamental, um alicerce de companheirismo, incentivo e colaboração. Sem suas mãos estendidas, eu teria me perdido. Agradeço por me guiar com palavras de estímulo e encorajamento, especialmente nos momentos em que a desistência me rondou. Essa vitória é nossa, construída lado a lado.

Ao Professor Luis Ortíz Jiménez, meu orientador, expresso minha mais profunda gratidão pela manifestação de incondicional apoio e disponibilidade. Sua compreensão diante das dificuldades enfrentadas, aliada ao estímulo constante, foram essenciais para ampliar os horizontes desta investigação, aprofundando-a com sua clareza e rigor acadêmico.

À minha família e amigos, pelo suporte inabalável, paciência e encorajamento ao longo desta jornada, meu eterno agradecimento. Sem o incentivo de vocês, minha caminhada seria muito mais difícil. Mesmo distantes, geograficamente, nunca me sinto longe de vocês.

Ao meu avô Manoel Lopes, um homem de poucas letras e muita sabedoria que acreditava muito no poder transformador da educação. O senhor foi suporte na minha base escolar. Eu te amarei para sempre! Esse título é seu também, vovô!

Aos povos indígenas de Alagoas, em especial aos alunos e alunas do CLIND e aos gestores e gestoras escolares que contribuíram com informações valiosas e fundamentais para a produção deste texto.

Aos professores e colegas do CLIND que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho, seja por meio de debates, sugestões ou pelo compartilhamento generoso de conhecimento, deixo meu sincero reconhecimento. Aldeia CLIND, a Lua é bem ali!

À Luiza Victor, minha amiga inesquecível (*in memoriam*), presente inesperado da UAA. Sua passagem, embora breve, marcou profundamente meus planos e as memórias dias e noites em Assunção. O Doutorado nos uniu em laços eternos. Sua presença física se foi, mas seu espírito permanece vivo em meu coração.

Aos colegas de turma do Doutorado, pelas partilhas e encontros durante as aulas. Prossigamos nossa luta pela educação no Brasil e no Paraguai.

SUMÁRIO

Dedicatória

Agradecimentos

Lista de Figuras

Lista de Tabelas

Lista de Abreviaturas e Siglas

Resumén

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO	18
PRIMEIRA SEÇÃO: MARCO TEÓRICO	30
Apresentação	30
CAPÍTULO 1: HISTÓRICO DA LUTA INDÍGENA NO BRASIL	33
1.1 Contextos históricos da luta dos povos indígenas em Alagoas	38
1.2 Trabalhos pesquisados sobre histórico da luta Indígena no Brasil.....	40
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	41
2.1 Legislação escolar indígena: avanço e a consolidação da legislação educacional Brasileira	47
2.2 Educação escolar indígenas em Alagoas	53
CAPÍTULO 3: INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	66
3.1. A interculturalidade na formação docente indígena	68
3.2 A interculturalidade na formação docente indígena em Alagoas	69
CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA UNEAL	72
4.1 Histórico da UNEAL	73
4.2 Programa de Licenciatura Intercultural Indígena/PROLIND-UNEAL	83
4.3 Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - CLIND/AL	87
4.3.1 Perfil e estrutura dos Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND/AL	93
4.3.2 Dimensões Pedagógicas e Formação Integral	97
4.3.3 Organização dos Cursos de licenciatura intercultural indígena em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia	98
4.3.4 Avaliação discente nos Cursos do CLIND	107
4.3.5 Recursos humanos e respectivas atribuições no curso	108

4.3.6 Corpo Docente	109
4.3.7 Conquista educacional do CLIND/UNEAL	111
4.3.8. Transição da Fundamentação Teórica para a Metodologia (atual quantitativo de alunos (CLIND/UNEAL)	113
SEGUNDA SEÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS	115
1 Aspectos teórico-metodológicos	115
2 Objetivos da pesquisa	118
3 Decisões metodológicas	118
4 Tipo de investigação	120
5 Enfoque	121
6 Desenho de investigação	123
7 Contexto, população e participantes	124
8 Estudo da validade dos instrumentos	128
9 Cuidados Éticos	129
TERCEIRA SEÇÃO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	131
1 Entendimentos e momentos da coleta de dados	131
2 Resultados e discussões do estudo piloto: dados preliminares (estudo-piloto) pesquisa realizada em 2024	134
3 Resultados e discussões da 1ª etapa: Grupo 1 - dados obtidos dos alunos formandos do 8º período dos cursos do CLIND/UNEAL	135
3.1 Elementos de análises e interpretações dos objetivos propostos com teorias	153
4 Resultados e discussões da 2ª etapa: Grupo 2 - dados obtidos dos gestores escolares das Escolas Estaduais Indígenas de Alagoas	154
4.1 Elementos de análises e interpretações dos objetivos propostos com teorias	167
CONCLUSÕES	169
1 Proposta de trabalhos futuros	172
RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS E PRÁTICAS	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
ANEXOS	189
APÊNDICE	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Eixos investigativos. Estrutura do marco teórico	26
Figura 2. Ligação dos eixos investigativos com objeto da pesquisa	31
Figura 3. Escolas Estadual Indígenas Anselmo Bispo de Souza	58
Figura 4. Construção da escola estadual indígena na comunidade Kalankó – Água Branca	58
Figura 5. Construção da escola estadual indígena na comunidade Aconã – Traipu	59
Figura 6. Instalação da Escola Indígena Karuazu	59
Figura 7. Matrículas escolas indígenas 2023	60
Figura 8. Terras Indígenas no Estado de Alagoas	64
Figura 9. Estado de Alagoas: Localização dos Campi da UNEAL	77
Figura 10. Estudos Cooperados (tempo comunidade)	97
Figura 11. Conquista Selo ODS Educação 2024 pelo CLIND	111
Figura 12. Desenho da Pesquisa	123
Figura 13. Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)	128
Figura 14. Esboço das etapas e suas correlações na coleta e análise dos resultados	132
Figura 15. Demonstração da incorporação dos dados do estudo-piloto na pesquisa 2024	133
Figura 16. Demonstração do quantitativo da amostra das escolas municipais na pesquisa de 2024	135
Figura 17. Gênero	137
Figura 18. Participantes por Polos	139
Figura 19. Participantes por Curso	140
Figura 20. Tempo de docência dos participantes	141
Figura 21. Formação recebido pelo CLIND	142
Figura 22. Opinião sobre o maior desafio a enfrentar como docente	144
Figura 23. Expectativa de continuidade de estudo	146
Figura 24. Pretensão de trabalhar em escolas não indígenas	147
Figura 25. Desejo de formação acadêmica em nível de pós-graduação	148

Figura 26. Formação do público alvo do Grupo 2 da pesquisa	150
Figura 27. Lotação na gestão escolar	155
Figura 28. Polo de lotação do gestor	156
Figura 29. Função na gestão	157
Figura 30. Tempo de gestão	157
Figura 31. Você é a favor do CLIND/UNEAL	158
Figura 32. Egressos do CLIND/UNEAL e impacto redução falta de docentes	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação das escolas estaduais indígenas existente no estado de Alagoas com suas respectivas localidades	62
Tabela 2 - Campi da UNEAL/Regiões Alagoas	72
Tabela 3 - Municípios, Etnias e Comunidades Indígenas de Alagoas	85
Tabela 4 - Relação dos Povos Indígenas de Alagoas	89
Tabela 5 - Matriz curricular comum	101
Tabela 6 - Matriz curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia	102
Tabela 7 - Matriz curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em História	103
Tabela 8 - Matriz curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Letras/Português e suas Literaturas	104
Tabela 9 - Matriz curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática	105
Tabela 10 - Matriz curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia	106
Tabela 11 - Equipe permanente do CLIND	109
Tabela 12 - Quantitativo de alunos por polo e curso no CLIND/UNEAL	114
Tabela 13 - Propósitos e importância dos diferentes alcances das pesquisas	122
Tabela 14 - Quantitativo de participantes em cada grupo	126
Tabela 15 - Roteiro de visitas aos Polos do CLIND/UNEAL	136
Tabela 16 - Escolas estaduais Indígenas de Alagoas e suas comunidades	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Articulador escolar
AL	Estado de Alagoas
Art.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
Br	Brasil
C	Coordenador escolar
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAIITE	Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho da Educação Básica
CECEAL	Congresso Estadual Constituinte Escolar de Alagoas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Código de endereçamento postal
CIMI	Conselho Missionário Indigenista
CIPIS	Conselho Integrado de Política de Inclusão Social
CLIND	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Comissões Permanentes
CONSU	Conselho Superior Universitário
COVID-19	Infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2
D	Diretor escolar
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DOE	Diário Oficial do Estado
EJAI	Educação para Jovens, Adultos e Idosos
ESAG	Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste
ESSER	Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão
FAJEAL	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FECOEP	Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza

FEPEEIND	Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena de Alagoas
FFPA	Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNEC	Fundação Educacional do Agreste Alagoano
FUNESA	Fundação Universidade Estadual de Alagoas
G1	Fonte de notícias Globo1
GEE	Gerências Especiais de Educação
GEEIND	Gerência de Educação Indígena
Gov	Governo
GPHIAL	Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Mestrado Interinstitucional
nº	Número
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEIPI	Núcleo de Estudos Indígenas de Palmeira dos Índios
O1	Objetivo específico 1
O2	Objetivo específico 2
O3	Objetivo específico 3
O4	Objetivo específico 4
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Pergunta
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDV	Programa de Incentivo à Exoneração Voluntária
PEE	Plano Estadual de Educação
PGP	Programa Especial para Graduação de Professores

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProDiC	Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Inovação
ProfÁgua	Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos
PROESP	Programa Especial para Formação de Servidores Públicos da Universidade Estadual de Alagoas
PROFEI	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores para a Educação Básica
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PTA	Plano de Trabalho
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SIL	Summer Institute of Linguistics
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UF	Unidade da Federação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
§	Parágrafo

RESUMEN

La Educación Escolar Indígena es un tema que aún requiere mucha discusión y análisis y estas actitudes permean la formación docente desde la perspectiva de grados interculturales. El objetivo de esta investigación fue analizar la formación de profesores indígenas a través de la oferta de Cursos de Licenciatura en Interculturalidad Indígena (CLIND) por la Universidad Estadual de Alagoas (UNEAL), considerando la perspectiva de los egresados y gestores escolares de las escuelas estatales indígenas de Alagoas. El objetivo fue verificar si la implementación del CLIND por parte de la UNEAL atiende las demandas y luchas de los pueblos indígenas del estado por el derecho a una educación específica y diferenciada, reforzando el compromiso de la institución en responder a las demandas de estas comunidades. De esta forma, surgió la necesidad de identificar el modelo de formación aplicado por el CLIND/UNEAL para la mejora de la Educación Escolar Indígena en Alagoas; evaluar la percepción de estudiantes y directivos de escuelas indígenas respecto de la influencia del CLIND en la formación docente y las prácticas pedagógicas desarrolladas; analizar los impactos de la formación docente en comunidades indígenas con base en los cursos interculturales de la UNEAL, considerando las demandas actuales de las escuelas indígenas en el estado; y comprender las perspectivas de estudiantes y directivos escolares sobre los desafíos, potencialidades y límites de los cursos de Licenciatura Intercultural de la UNEAL en la formación de docentes indígenas. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, caracterizándose como un estudio transversal no experimental, combinando una fase inicial exploratoria con una investigación descriptiva. Se realizó a través de una metodología participativa, utilizando como procedimientos de recolección de datos cuestionarios cerrados y semiestructurados, además del análisis documental de normatividad, legislación y ordenanzas institucionales que sustentan el trabajo de la UNEAL en el campo de la Educación Escolar Indígena. El análisis de los datos se realizó en dos etapas: en la primera se investigó a estudiantes egresados de los cursos de Licenciatura en Interculturalidad Indígena de la UNEAL, matriculados en el último periodo y pertenecientes a las diferentes etnias indígenas participantes del programa; En el segundo, se analizaron las perspectivas de los gestores escolares, incluyendo directores, supervisores escolares y coordinadores pedagógicos de las 17 Escuelas Estatales Indígenas ubicadas en los Territorios Indígenas de Alagoas. La base teórica de la investigación se estructuró en torno a cuatro ejes investigativos: (i) la historia de la lucha indígena en Brasil, con base en la Constitución Federal de 1988 y otras leyes y ordenanzas brasileñas; (ii) la educación escolar indígena en Brasil, según estudios de Grupioni (2000) apud Lopes y Carvalho (2010); (iii) la interculturalidad en la formación docente; y (iv) la formación de docentes indígenas en la UNEAL, a partir de los aportes de Sánchez y Leal (2021) y Bergamaschi y Leite (2022). Los resultados revelaron que la UNEAL tiene una tradición consolidada en la formación de egresados indígenas, contribuyendo a la cualificación profesional y ciudadana de los egresados, quienes, al finalizar la carrera, fortalecen la credibilidad de la institución y amplían su reconocimiento dentro del estado. Los relatos obtenidos en la investigación de campo, tanto de estudiantes como de directivos escolares, mostraron un alto índice de aprobación del programa institucional y una expectativa positiva respecto a la inclusión de los egresados en las escuelas indígenas. Además, se identificó que el CLIND/UNEAL no se limitó a la formación cuantitativa de egresados indígenas, sino que se configuró como una propuesta educativa que trasciende la formación docente, promoviendo la participación social, económica y cultural que contribuye a la construcción de una educación diferenciada. Este proceso refuerza la justicia educativa y valora la lucha y las conquistas de los pueblos indígenas de Alagoas.

Palabras clave: CLIND/UNEAL. Formación indígena. Educación escolar indígena. Pueblos indígenas de Alagoas.

RESUMO

A Educação Escolar Indígena é um tema que ainda carece de muita discussão e análise e essas atitudes atravessam a formação docente na perspectiva da licenciatura intercultural. O objetivo desta investigação foi analisar a formação de professores indígenas por meio da oferta dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), considerando a perspectiva dos alunos formandos e dos gestores escolares das escolas estaduais indígenas de Alagoas. Buscou-se verificar se a realização do CLIND pela UNEAL atende às reivindicações e à luta dos povos indígenas do estado pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da instituição em responder às demandas dessas comunidades. Assim, partiu-se da necessidade de identificar o modelo formativo aplicado pelo CLIND/UNEAL na melhoria da Educação Escolar Indígena em Alagoas; avaliar a percepção dos alunos e gestores das escolas indígenas sobre a influência do CLIND na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas; analisar os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL, considerando as demandas atuais das escolas indígenas do estado; e compreender as perspectivas dos alunos e gestores escolares sobre os desafios, as potencialidades e os limites dos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL na formação de professores indígenas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo não experimental de corte transversal, combinando uma fase exploratória inicial com uma investigação de alcance descritivo. Foi conduzida por meio de uma metodologia participativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados questionários fechado e semiestruturado, além da análise documental de normativas, legislações e portarias institucionais que fundamentam a atuação da UNEAL no campo da Educação Escolar Indígena. À análise dos dados ocorreu em duas etapas: na primeira, foram investigados os alunos formandos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL, matriculados no último período e pertencentes às diferentes etnias indígenas participantes do programa; na segunda, foram analisadas as perspectivas dos gestores escolares, incluindo diretores, supervisores escolares e articuladores pedagógicos das 17 escolas Estaduais Indígenas situadas nos Territórios Indígenas de Alagoas. A fundamentação teórica da pesquisa foi estruturada em quatro eixos investigativos: (i) a história da luta indígena no Brasil, baseada na Constituição Federal de 1988 e demais legislações e portarias brasileiras; (ii) a educação escolar indígena no Brasil, conforme os estudos de Grupioni (2000) apud Lopes e Carvalho (2010); (iii) a interculturalidade na formação docente; e (iv) a formação de professores indígenas na UNEAL, a partir das contribuições de Sanchez e Leal (2021) e Bergamaschi e Leite (2022). Os resultados revelaram que a UNEAL possui uma tradição consolidada na formação de licenciados indígenas, contribuindo para a qualificação profissional e cidadã dos egressos, os quais, após a conclusão do curso, fortalecem a credibilidade da instituição e ampliam seu reconhecimento dentro do estado. Os relatos obtidos na pesquisa de campo, tanto dos alunos quanto dos gestores escolares, evidenciaram um alto índice de aprovação do programa institucional e uma expectativa positiva quanto à inserção dos egressos nas escolas indígenas. Além disso, identificou-se que o CLIND/UNEAL não se limitou à formação quantitativa de licenciados indígenas, mas se configurou como uma proposta educativa que transcende a formação docente, promovendo um engajamento social, econômico e cultural que contribui para a construção de uma educação diferenciada. Esse processo reforça a justiça educacional e valoriza a luta e as conquistas dos povos indígenas de Alagoas.

Palavras chaves: CLIND/UNEAL. Formação indígena. Educação escolar indígena. Povos indígenas de Alagoas.

ABSTRACT

Indigenous School Education is a topic that still requires much discussion and analysis, and these attitudes permeate teacher training from the perspective of intercultural teaching. The objective of this research was to analyze the training of indigenous teachers through the provision of Indigenous Intercultural Teaching Courses (CLIND) by the State University of Alagoas (UNEAL), considering the perspective of the graduating students and school administrators of the indigenous state schools of Alagoas. The aim was to verify whether the implementation of the CLIND by UNEAL meets the demands and struggle of the indigenous peoples of the state for the right to a specific and differentiated education, reinforcing the institution's commitment to responding to the demands of these communities. Thus, the starting point was the need to identify the training model applied by CLIND/UNEAL in improving Indigenous School Education in Alagoas; to evaluate the perception of students and administrators of indigenous schools about the influence of CLIND on teacher training and the pedagogical practices developed; to analyze the impacts of teacher training in indigenous communities based on UNEAL's intercultural courses, considering the current demands of indigenous schools in the state; and to understand the perspectives of students and school administrators on the challenges, potential and limitations of UNEAL's Intercultural Degree courses in the training of indigenous teachers. The research adopted a qualitative approach, characterized as a non-experimental cross-sectional study, combining an initial exploratory phase with a descriptive investigation. It was conducted through a participatory methodology, using closed and semi-structured questionnaires as data collection procedures, in addition to documentary analysis of regulations, legislation and institutional ordinances that support UNEAL's work in the field of Indigenous School Education. Data analysis occurred in two stages: in the first, students graduating from UNEAL's Intercultural Indigenous Degree courses, enrolled in the last period and belonging to the different indigenous ethnic groups participating in the program, were investigated; in the second, the perspectives of school managers, including principals, school supervisors and pedagogical coordinators of the 17 Indigenous State Schools located in the Indigenous Territories of Alagoas were analyzed. The theoretical basis of the research was structured around four investigative axes: (i) the history of the indigenous struggle in Brazil, based on the Federal Constitution of 1988 and other Brazilian legislation and ordinances; (ii) indigenous school education in Brazil, according to the studies of Grupioni (2000) apud Lopes and Carvalho (2010); (iii) interculturality in teacher training; and (iv) the training of indigenous teachers at UNEAL, based on the contributions of Sanchez and Leal (2021) and Bergamaschi and Leite (2022). The results revealed that UNEAL has a consolidated tradition in training indigenous graduates, contributing to the professional and civic qualification of graduates, who, after completing the course, strengthen the credibility of the institution and increase its recognition within the state. The reports obtained in the field research, both from students and school administrators, showed a high approval rate for the institutional program and a positive expectation regarding the inclusion of graduates in indigenous schools. In addition, it was identified that CLIND/UNEAL was not limited to the quantitative training of indigenous graduates, but was configured as an educational proposal that transcends teacher training, promoting social, economic and cultural engagement that contributes to the construction of a differentiated education. This process reinforces educational justice and values the struggle and achievements of the indigenous peoples of Alagoas.

Key words: CLIND/UNEAL. Indigenous training. Indigenous school education. Indigenous peoples of Alagoas.

INTRODUÇÃO

“A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área de educação, em suas complexas relações com a sociedade.”
(Ildeu Moreira Coelho)

A pesquisa abordou um tema que remonta a muitos anos, mas continua sendo uma questão atual e relevante. Apesar da questão ter sido discutida desde a Constituição de 1988, com importantes avanços em políticas públicas, como a criação de escolas indígenas e a implementação de programas específicos para a formação de professores, ainda persistem inúmeros desafios.

Portanto, nossa arquitetura investigativa focou na formação de professores indígenas para a Educação Básica, com ênfase no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND/AL), considerando como ponto de partida a Educação Escolar Indígena dentro dos parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Esse enfoque é essencial, pois está diretamente relacionado ao fortalecimento das identidades indígenas, ao direito à educação e ao reconhecimento das diversidades culturais.

A Educação Intercultural é outra discussão antiga, mas, também, contemporânea, que permite compreender a importância dessa ação realizada pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), compreendendo a interculturalidade como “... ação que envolve reciprocidade, simetria, complementariedade, conflitualidade, entre outros aspectos, mas que se materializa na atuação protagonista de autores indígenas em seus territórios, em suas escolas, como também no espaço acadêmico da universidade” (Bergamaschi y Menezes, 2017, p. 71).

Como primeiro olhar investigativo esta pesquisa se alicerça por circunstâncias que podem refletir a realidade educacional indígena nacional apresentada através dos dados Censo Demográfico 2022¹ realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o qual explicita que

(...) o Brasil tem 1.693.535 de pessoas indígenas, o que representa 0,83% do total de habitantes do país, segundo dados do Censo 2022 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta população indígena contabilizada em 2022 é 88,8% maior que a registrada em 2010, quando foi realizado o Censo anterior e foram contados 896.917

¹ Dados censo 2022 referencia Secretaria de Comunicação Social (Gov.br) <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023>.

indígenas no país. O aumento no período é explicado principalmente pelas mudanças metodológicas feitas para melhorar a captação dessa população. Ainda, no Censo 2022, houve maior participação dos indígenas no processo de coleta de dados e o monitoramento passou a ser compartilhado com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Também houve aumento no número de Terras Indígenas, passando de 505 para 573 entre 2010 e 2022. (Secretaria de Comunicação Social (Gov.br), 2023).

Estes dados estatísticos recentes evidenciam um fator importante que é o processo de valorização e reconhecimento do pertencimento como indígena. A autodeclaração de pertencimento étnico teve várias influências na forma de coleta dos dados do Censo 2022, como: modo de coleta de dados, situação da entrevista, contexto sócio-histórico e territorial local, regional e nacional. Portanto, o crescimento da população indígena reflete no contexto educacional desta população e requer ações e atitudes relacionadas ao atendimento quanto ao número de escolas, professores e outros fatores próprios para a educação indígena. Portanto, os resultados do Censo 2022 revelam a necessidade de elaboração de políticas públicas no campo da educação escolar indígena.

Em Alagoas a população indígena registrada pelo IBGE foi de 25.725 pessoas, o que representa 0,82% da população do estado. Os dados são da pesquisa Brasil Indígenas, que integra o Censo Demográfico de 2022. Segundo o levantamento, do total de indígenas no estado, apenas 6.672 vivem em terras demarcadas. Outros 19.053 vivem fora de terras indígenas. Ainda, fonte do G1/2024 (Globo.com) diz

Embora Alagoas tenha menos de 1% de indígenas em relação à população total, o estado tem a 16ª maior população indígena, em números absolutos, entre os 26 estados Brasileiros e o Distrito Federal. Amazonas (490.854), Bahia (229.103), Mato Grosso do Sul (116.346) e Pernambuco (106.634) lideram esse ranking. Quando comparadas as proporções, Alagoas ocupa a 13ª colocação.

Corroborando, o Ministério da Educação/2024 (Gov.br) divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação, realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que traz um estudo investigativo de aspectos da diversidade racial no mercado de trabalho docente, onde coloca que

Quando chegam ao mercado de trabalho docente, os professores dão aula para seus pares. Proporcionalmente, um professor branco tem mais alunos brancos, já docentes pretos, pardos e indígenas possuem mais alunos da mesma cor/raça. Sobre os contratos de trabalho, considerando apenas escolas convencionais, por exemplo, professores brancos com contrato efetivo são 69,8%; pretos, 67,1%; pardos, 65,4%; e indígenas, 59,3%. O extremo está entre professores indígenas em território indígena: 12,5% deles possui contrato efetivo.

Portanto, a educação escolar indígena necessita ser pensada e realizada para que reflexões e mudanças acerca do ensino mais significativo, ou melhor, na revitalização completa de estudos diferenciados, visando a superação de índices desfavoráveis e de alcances pouco desejáveis que já incomodam há muito tempo.

Outro fator investigativo importante que o estudo direciona seu olhar é o mais atual Mapa do Ensino Superior no Brasil, publicação do Instituto Semesp 13ª edição no ano de 2023, que apresenta uma série de informações e análises com o objetivo de contribuir com a compreensão e importância do ensino superior no cenário no país.

O referido Mapa (2023, p. 173) mostra que no Estado de Alagoas foram pesquisadas as 3 Mesorregiões, 102 Municípios, 3,4 milhões de pessoas. Nele consta que 31 Instituições de Ensino Superior (IES) ofertam cursos presenciais sendo elas públicas e privadas. O documento também aponta que os cursos mais desejados na modalidade presencial na Rede Pública, são os cursos de formação de professores em Pedagogia, Biologia, Letras Português seguido dos cursos de Bacharelado em Contabilidade e Direito. O documento ainda aponta as licenciaturas em Geografia, Química e Matemática como também os bacharelados em Administração e Engenharia Civil como os cursos com maiores demandas no estado. Esta relação mostra a procura pelas licenciaturas como um destaque.

Assim, fazer Educação implica relacionar à profissão docente, permitindo repensar o processo de ensino e aprendizagem, com gestores educacionais que identifiquem motivos reais que vão de encontro às dificuldades de aprendizagem dos alunos, traçando propostas pedagógicas de políticas públicas com metas para que visualizem respostas concretas e preventivas no contexto de proposições por uma educação comprometida com a transformação social.

No afã de procurar novos rumos a partir destes dados censitários e direcionar o olhar investigativo para o cenário escolar, este estudo buscou diagnosticar fatores concretos e reais sobre a educação escolar indígena apresentando aspectos nas mais diversas direções e sentidos, como: o número de professores formados no modalidade de licenciaturas interculturais atuando escolas indígenas do estado de Alagoas, o alcance dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígenas no estado de Alagoas oferecidos pela UNEAL como uma ação importantes para o melhoramento da Educação Escolar Indígena no estado, o atendimento das demandas atuais das escolas indígenas pelo cursos oferecidos pela UNEAL, o nível de impacto que a educação intercultural indígena tem na educação escolar indígena em Alagoas, a constatação do alcance da Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL em todas as escolas indígenas do estado e as escolas indígenas do estado de Alagoas apresentam baixa formação acadêmica dos seus

professores carecendo de ações específicas direcionadas para a formação acadêmica de professores visando minimizar essa escassez.

Dentre estes fatores aqui explícitos e pensando a partir do contexto educacional indígena, é importante lembrar que a melhoria da educação escolar indígena deve ser pensada de acordo com as necessidades e desejos das próprias comunidades indígenas, promovendo o respeito às suas identidades e valores culturais, favorecendo o desenvolvimento das comunidades indígenas além de garantir o respeito aos seus direitos culturais e educacionais.

Nessa conjuntura de desejos e garantias, ter uma Instituição de Ensino Superior com olhares voltados para o contexto indígena requer, além de um profundo respeito pela cultura e pela identidade das comunidades, ações e sensibilidade para acomodar seus fazeres às necessidades, lutas e desafios específicos trabalhando com conhecimento, empatia e respeito na interseção de culturas, costumes e tradições.

Diante dessas perspectivas, dentre as variantes de incertezas pedagógicas, este trabalho tem como objeto de investigação fomentar uma análise a partir da seguinte questão: “A realização dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas oferecidos pela UNEAL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada demandadas por essas comunidades?”

Para compreender o patamar atual da educação escolar indígena no Brasil, deve-se partir da Constituição Federal de 1988 que garante aos indígenas uma educação diferenciada. Por isso, a educação intercultural vem ganhando relevância nas agendas governamentais e passaram a ter maior protagonismo nas Instituições de Ensino Superior. Nas últimas duas décadas, em algumas universidades públicas do País, foram criados programas de caráter intercultural para a formação de professores indígenas (Sanchez e Leal, 2021).

Assim, diversas universidades no Brasil têm buscado implementar ações e programas voltados para a educação escolar indígena, incluindo a formação de professores que possam atuar em suas comunidades. A formação de professores indígenas geralmente envolve considerações específicas relacionadas às línguas, culturas e realidades das comunidades. Os programas podem incluir disciplinas que abordam questões interculturais, práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural, além de proporcionar vivências práticas nas próprias comunidades. Nesse sentido, Argüello (2002, p.146) corrobora quando afirma que:

O etnoconhecimento é peça fundamental na nossa proposta de construção de uma escola indígena que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios. Propomos uma escola que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação indígena

ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu empowerment e à prática da educação libertadora.

Portanto, no viés de implantação da licenciatura intercultural, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) como uma instituição de ensino superior pública tem se tornado uma referência na oferta de cursos de licenciaturas interculturais, iniciando sua jornada com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) em 2010 e, atualmente, como os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL) iniciado em 2019 até 2024.

As universidades estaduais no Brasil são mantidas pelos governos estaduais e desempenham um papel importante na oferta de educação superior em diferentes regiões do país. A UNEAL, especificamente, busca promover o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e o desenvolvimento da sociedade. É importante notar que a UNEAL fomenta diálogos e parcerias efetivas, valoriza a incorporação dos saberes tradicionais e respeita à autonomia das comunidades indígenas envolvidas, respeitando seus valores, tradições e modos de vida com a diversidade cultural presente nas escolas indígenas, promovendo formações que atinjam condições de ensino que sejam relevantes e contextualizados para os alunos indígenas.

Estes fatores se traduzem em características específicas para a colaboração estreita entre a universidade, os professores formadores e as comunidades com fundamental sucesso dos programas, realizado ou em andamento, de formação de professores indígenas. Desse modo, Peixoto e Campos (2021, p. 12) dizem que:

A implementação do Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas/CLIND-AL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da UNEAL em responder às demandas dessas comunidades. A oferta desses Cursos contempla aos indígenas que concluíram o Ensino Médio, respeitando a diversidade sociocultural de Alagoas. Representa mais um passo no cumprimento às leis Brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados. Ao mesmo tempo, garante o acesso democrático desses povos aos conhecimentos técnicos e científicos, possibilitando, como contrapartida, um ensino de qualidade nas escolas indígenas.

Em consonância com os autores acima, é importante fisar que os

espaços para o exercício de um diálogo verdadeiro e tolerante entre índios e não-índios, entre a escola indígena e a escola não-indígena, entre políticas públicas gerais e práticas culturais específicas, é necessário superar impasses e obstáculos, e criar aberturas legais burocráticas e administrativas que possibilitem o exercício da criatividade e da inovação... para que as escolas

índigenas seja um instrumento de autonomia, política e cultural e não mais um instrumento de submissão histórica é o grande desafio do momento. (Grupioni, 2001, pp. 282-283).

O enfoque desta pesquisa, centrada na formação intercultural indígena, traz muitos argumentos e explicações que devem responder perguntas, sejam elas concretas ou abstratas, formais ou informais ou dentre elas, como: os cursos de Licenciatura intercultural indígena da UNEAL conseguem impactar a educação escolar indígena em Alagoas? A Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL alcança todas as escolas indígenas do estado? A oferta de Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL – CLIND/UNEAL é capaz de atender as demandas atuais das escolas indígenas de Alagoas?

Nesse sentido, essa temática investigativa se faz pertinente, pois além de realidade de pesquisa que recai sobre estudar a formação indígena, é importante também pelo fato de abranger aspectos educacionais, sociais, culturais e de direitos humanos. Assim, defende-se que este trabalho traz uma vinculação de conceitos inclusivos que apontam para esforços mais amplos no sentido de contribuir com a justiça social, os direitos humanos, a preservação da diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável. Esta visão reconhece a importância de respeitar e valorizar as contribuições que as comunidades indígenas trazem para uma visão mais abrangente, seja ela local, regional ou global.

A UNEAL desempenha um papel crucial no contexto do ensino superior em Alagoas, destacando-se especialmente por sua atuação nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Essa contribuição tem sido fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural do estado. Entre as ações que demonstram o impacto da UNEAL na educação superior em Alagoas, destaca-se a oferta de cursos de graduação, incluindo os de licenciatura intercultural, e programas de pós-graduação. Essas iniciativas proporcionam aos estudantes a oportunidade de acessar a educação superior em diversas áreas do conhecimento, preparando-os para atuar de maneira qualificada em diferentes setores da sociedade. A universidade também se compromete com a pesquisa e a produção de conhecimento, com o objetivo de beneficiar diretamente a sociedade e promover o desenvolvimento em Alagoas.

Além disso, a UNEAL desenvolve consolidadas ações de extensão universitária que abrange atividades como cursos, palestras, projetos sociais e culturais, impactando positivamente a população local. Essas iniciativas promovem a cidadania, contribuem para o desenvolvimento sustentável e favorecem a inclusão social, ampliando as oportunidades de educação superior para diversidade de grupos sociais. A universidade também trabalha na diversificação intercultural e na democratização do acesso ao ensino superior em Alagoas.

A UNEAL contribui também para o desenvolvimento regional ao formar profissionais capacitados, preparados para realizar pesquisas relevantes na região. Esses estudos podem influenciar positivamente o desenvolvimento econômico, cultural e social de Alagoas, promovendo um ciclo virtuoso de crescimento e inovação. Quanto a formação indígena, Bergamaschi e Leite (2022, p.6) enfatizam a importância da UNEAL na formação de professores afirmando que

Em Alagoas, a formação de professores indígenas clama por apoio institucional e, até a implantação desta licenciatura intercultural, não havia registro de formação específica no estado alagoano. A Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) deu o primeiro passo para graduar professores indígenas, com a criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (PROLIND-AL), conhecido localmente como Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND-AL). O primeiro projeto de curso foi divulgado em 2008 e efetivado entre os anos de 2010 e 2015, com a diplomação de 69 professores indígenas pertencentes aos povos Xucuru-Kariri, Tingui-Botó, Karapotó Plak-ô, Kariri-Xocó, Koiupanká, Jiripancó e Wassu-Cocal, do estado de Alagoas; o segundo curso teve seu projeto publicado em 2018 e efetivamente implementado um ano depois, sendo interrompido em 2020, devido ao isolamento social imposto pela pandemia COVID-19.

Dessa forma, a universidade desempenha um papel significativo na promoção da educação intercultural indígena. Essa instituição contribui para a valorização e preservação das culturas indígenas, bem como para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais inclusivas com a formação de professores indígenas, sejam com os programas PROLIND e CLIND. Em se tratando da formação de professores indígenas, Silva Lobo e Munhoz (2019, p. 4) apontam que:

A formação do professor indígena inclui, portanto, uma especificidade, que é a de conhecedores da própria cultura. Contudo, há aspectos a discutir no que diz respeito à formação. Da mesma forma que as conquistas no campo da educação indígena não foram suficientes para esclarecer a dúvida que ainda paira em vários setores da sociedade Brasileira em relação ao significado da educação indígena, também a formação do professor indígena merece uma discussão mais profunda.

O contexto deste estudo, ancorado por um viés teórico/prático da investigação, foi utilizado como suporte de dados antecedentes realizados a partir da problemática pesquisada. O arcabouço da pesquisa intitulada “A PERSPECTIVA DO CLIND NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: o desafio da formação docente de um professor de Matemática para Educação Básica nas comunidades indígenas do Agreste e Sertão de Alagoas” sintetizou reflexões e interpretações pessoais vivenciadas, através de comportamentos, de discussões e observações

no contexto escolar indígena, no qual desenvolveu-se uma pesquisa com gestores de escolas estaduais indígenas do Sertão e Agreste de Alagoas (Santos et al, 2024)².

Através desse embasamento teórico antecedente, fortaleceu as inquietações de analisar a formação de professores indígenas através da oferta dos cursos de Licenciatura Intercultural pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL com a finalidade de evidenciar os programas considerados fundamentais como a Formação de professores para a Educação Básica com enfoque nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND/AL, tomando como ponto de partida a Educação Escolar Indígena de acordo com o que preconiza as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e a Resolução n. 2 de 10 julho de 2015 do CNE/CP-MEC. Estas definem parâmetros para diversas ações e atitudes educacionais e estabelecem princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade intercultural como também define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Para reforçar este contexto de averiguação (Freire, 1996) menciona que só é possível agir sobre aquilo que se conhece, se conseguir analisar e transformar em forma de aprendizagem.

Estas análises, conjuntamente, com a justificativa da pesquisa estão relacionadas à importância de promover o reconhecimento e valorização das culturas indígenas, além de garantir o direito à educação de qualidade e diferenciada, considerando as diversidades presentes nas comunidades. Juntas, essas ideias explicam a necessidade de estudar a realidade indígena e justificar a realização da pesquisa buscando soluções para os problemas e melhorias nas condições de vida e ensino dessas populações.

Então, é possível justificar o presente trabalho através de uma visão geral do problema, que une a trajetória acadêmica/profissional da autora na área específica da pesquisa com o desejo de retratar, compreender, ver, sentir e ouvir, sobre a importância do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena realizado pela UNEAL. Como também, compreender que fazer uma formação de professores indígenas para as escolas indígenas de suas comunidades contribui com o aceno dos povos indígenas de Alagoas através de suas lutas por melhores condições educacionais e, ainda, promove reflexões que vão além de valorizar e respeitar os conhecimentos tradicionais e abordar de forma integrada e diferenciada a realidade e o contexto cultural dessas comunidades.

² Artigo da autora da Tese: A PERSPECTIVA DO CLIND NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: o desafio da formação docente de um professor de Matemática para Educação Básica nas comunidades indígenas do Agreste e Sertão de Alagoas.

Quanto aos aspectos metodológicos, o trabalho percorreu um direcionamento caracterizado como um estudo qualitativo, em coerência com os objetivos propostos. Inicialmente, optou-se pelo estudo exploratório devido a pouca abrangência bibliográfica sobre o tema. Isso ficou evidente na revisão da literatura ao revelar que existem vários estudos que tratam de formação de professores indígenas no Brasil, mas em Alagoas ainda são poucos.

O enfoque exploratório antecedeu e direcionou a pesquisa para a parte descritiva no formato de pesquisa participativa. Isto porque o público alvo já possui relação com a pesquisadora. Portanto, o desenho metodológico não experimental, descritivo e focado no paradigma sócio-crítico é entremeado de linhas teóricas e práticas, ou seja, de embasamentos teóricos para construção e fortalecimento da proposta da pesquisa, seguida por pesquisa de campo utilizando como instrumento questionário fechado dirigido aos os participativas do Grupo 1 composto por alunos dos 04 (quatro) Polos de estudos do CLIND/UNEAL e questionário semi-estruturado dirigido para o Grupo 2 composto por 3 (três) gestores por escola, sendo 1(um) diretor, 1(um) coordenador e 1(um) articulador das 17 (dezesete) escolas indígenas no estado de Alagoas.

Baseada em Sampieri, Collado e Lucio (2013, pp. 102 e 376) quando colocam que

Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como se relacionam (p.102). O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participativas (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participativas percebem subjetivamente sua realidade. O processo qualitativo começa com a ideia de pesquisa (p. 376).

O estudo traz um marco teórico ancorado em autores e aspectos específicos da legislação educacional brasileira que embasaram e nortearam essa peça investigativa, entre o quais menciona-se sobre: a história das lutas e conquistas legais no Brasil (Constituição Federal de 1988, Legislações e Portarias Brasileiras); educação escolar indígena no Brasil (Grupioni (2000 e 2006) apud Lopes; Carvalho (2010)); interculturalidade na formação docente; e a formação de professores indígenas na UNEAL (Sanchez e Leal, (2021); Bergamaschi e Leite (2022)) e dentre outros que foram fundamentais para a fundamentação teórica e a atividade prática aqui apresentadas.

Para melhor compreensão das concepções teóricas que sustentaram e fundamentaram a temática e as discussões da pesquisa, optou-se por agrupá-las em quatro eixos investigativos. Esses eixos ajudam a organizar e direcionar o foco da pesquisa, proporcionando uma análise mais profunda e estruturada dos diferentes aspectos abordados. Os cinco eixos são: História da luta indígena no Brasil, Educação escolar indígena no Brasil, Interculturalidade na formação docente, A formação de professores indígenas na UNEAL, conforme Figura 1.

Figura 1

Eixos investigativos. Estrutura do marco teórico.



A partir desses eixos investigativos em estreita relação com o suporte teórico, buscou-se compreender como os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) se justificam muito mais do que uma oferta de cursos para formação de profissionais indígenas de sala de aula. Eles também, criam novas possibilidades de discussão e mudança de mentalidade na universidade proponente, pois “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção.” (Freire, 1996, p. 52). Como também, permite descobrir e verificar que defender a oferta desses cursos propicia aos egressos assumirem a docência e a gestão nas escolas indígenas e não-indígenas (Peixoto e Campos, 2021). Ainda, os autores colocam que na medida do possível, os cursos procuraram atender às expectativas dos povos indígenas, o que pensam e o que esperam a respeito dessa educação escolar e, assim, terem a possibilidade de construir um caminho para mudarem o cenário de desigualdades pedagógicas, curricular e estrutural das escolas, com o alicerce de uma formação adequada de professores.

Neste contexto, a pergunta norteadora da pesquisa “A realização dos Cursos de Licenciatura Indígena de Alagoas pela UNEAL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da UNEAL em responder às demandas dessas comunidades?”, busca entender

como a formação docente indígena pode ser aprimorada para atender às necessidades educacionais específicas das comunidades indígenas de Alagoas, respeitando suas culturas, costumes e tradições. Ela orienta a investigação sobre as práticas pedagógicas, desafios e políticas educacionais, visando melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas.

Assim, apresentar uma resposta a esta pergunta é relevante quando se verifica as discrepâncias existentes entre o que as legislações brasileiras, sejam elas antigas ou mais recentes, expressam a respeito da educação escolar indígena e os desafios de formar professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades. Além disso, é importante ter e fortalecer políticas educacionais que garantam não só a inclusão educacional de diferentes coletividades da população brasileira mas, garantir a qualidade dessa educação que respeite as particularidades de cada grupo colocando em prática ações relacionadas com suas individualidades como um currículo individualizado que atenda e valorize a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional dentro dos espaços educacionais indígenas.

Portanto, o objetivo geral dessa investigação procura analisar a formação de professores indígenas através da oferta dos cursos de Licenciatura Intercultural pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Para permitir o alcance do mesmo derivaram-se os seguintes objetivos específicos:

1 – Identificar o modelo formativo aplicado pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da UNEAL na melhoria da Educação Escolar Indígena de Alagoas.

2 – Avaliar como os alunos e os gestores das escolas indígenas de Alagoas percebem a influência do CLIND na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas.

3 – Verificar os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL no atendimento às demandas atuais das escolas indígenas do estado.

4 – Compreender as perspectivas de alunos e gestores escolares envolvidos no processo formativo sobre os desafios, as potencialidades e os limites dos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL para a formação de professores indígenas.

Assim, a característica para os trabalhos de pesquisa em Educação, seja indígena ou não indígena, é não esperar encontrar soluções únicas, mas sim levantar novas possibilidades para trabalhos futuros que alcancem, dentro de um contexto educacional em constante transformação, reflexões necessárias que nunca se esgote.

Dessa maneira, esta tese está dividida nas seguintes seções e capítulos: iniciando o trabalho apresenta-se a introdução, na qual são expostos os primeiros delineamentos teóricos, o problema e as razões para realizar o estudo, a justificativa da pesquisa, um esboço da metodologia que orientou a investigação, perguntas e objetivos, resultados principais e a estrutura de trabalho.

Na primeira seção, é descrito o *Marco teórico* dividido em capítulos, na qual são entrelaçadas as ideias de estudiosos/teóricos e os eixos investigativos que embasam a pesquisa. Ainda, são retratados os trabalhos encontrados que apoiaram esta tese. Estes embasamentos teóricos são divididos em capítulos e subtópicos: CAPÍTULO 1: Histórico da Luta Indígena no Brasil, 1.1 Contextos históricos da luta dos povos indígenas em Alagoas e 1.2 Trabalhos pesquisados sobre histórico da luta Indígena no Brasil; CAPÍTULO 2: Educação Escolar Indígena, 2.1 Legislação escolar indígena: avanço e a consolidação da legislação educacional Brasileira, 2.2 Educação escolar indígenas em Alagoas e 2.3 Trabalhos pesquisados sobre Educação escolar indígena; CAPÍTULO 3: Interculturalidade na Formação Docente, 3.1 A interculturalidade na formação docente indígena e 3.2 A interculturalidade na formação docente indígena em Alagoas; CAPÍTULO 4: Formação de Professores Indígenas na Uneal, 4.1 Histórico da UNEAL, 4.2 Programa de Licenciatura Intercultural Indígena/PROLIND-UNEAL e 4.3 Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de ALAGOAS - CLIND/AL com os subtópicos: 4.3.1 Perfil e estrutura dos Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND/AL; 4.3.2 Dimensões Pedagógicas e Formação Integral; 4.3.3 Organização dos Cursos de licenciatura intercultural indígena em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia; 4.3.4 Avaliação Discente nos Cursos do CLIND; 4.3.5 Recursos humanos e respectivas atribuições no curso; e 4.3.6 Corpo Docente..

Na segunda seção, aborda-se o *Percurso Metodológico* explicando as intervenções realizadas no desenrolar da peça de pesquisa: Decisões metodológicas e seus subtópicos: Tipo de investigação, Enfoque, Desenho de investigação, Contexto, população e participantes, Instrumentos: construção e validação, Estudo da validade dos instrumentos e Cuidados Éticos.

A terceira e última seção, denominada *Análises e Discussões da Pesquisa*, são apresentados as análises específicas dos dados coletados (Grupo 1 e Grupo 2), com os dados obtidos das realidades PROLIND e CLIND/AL e, por fim, dados obtidos da análise da pesquisa de campo CLIND/AL. Fechando o texto vem as *Conclusões*, onde busca-se através do resgate dos objetivos, apresentar as conclusões para cada um deles e as perspectivas para futuros trabalhos. Logo após colocam-se as *Recomendações*. Finalmente, têm-se as *Referências bibliográficas* relativas ao embasamento teórico e metodológico de todo o corpo do texto.

PRIMEIRA SEÇÃO: MARCO TEÓRICO

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver naqueles
cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia
de nossa palavra. O professor, assim, não morre
jamais.”
(Rubem Alves)*

Apresentação

A espinha dorsal de uma pesquisa científica inicia com o marco teórico. É ele que fornece as diretrizes na construção da investigação. Por isso,

... construir o marco teórico não significa apenas reunir informação, mas também ligá-la e interpretá-la (nele a redação e a narrativa são importantes, porque as partes que irão integrá-lo devem estar entrelaçadas e não se deve “pular” de uma ideia à outra). (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, pp. 87-88). Ainda, os autores colocam que: Também é importante esclarecer que marco teórico não é o mesmo que teoria; portanto, nem todos os estudos que incluem um marco teórico têm de ser fundamentados em uma Teoria (p.75).

Os autores retratam o marco teórico como uma seção crucial que fornece a base conceitual e teórica para o trabalho e, ainda, situa a pesquisa no contexto existente, mostrando como uma contribuição investigativa se relaciona com teorias, conceitos e estudos anteriores.

O propósito para o desenvolvimento do marco teórico requer uma identificação das teorias que são mais relevantes para o estudo. Isso é retratado nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5 nos quais incluiu-se teorias já estabelecidas ou abordagens teóricas específicas que foram utilizadas em pesquisas anteriores. Conjuntamente, houve uma revisão da literatura relacionada aos seus respectivos tópicos, que ajudaram a entender as principais correntes de pensamento, lacunas existentes e debates na área.

Além disso, buscou-se, dentro dos eixos investigativos, explicar os conceitos-chave e como estão inter-relacionados ao problema de pesquisa e conectados com trabalhos anteriores criando uma base para estudos futuros.

Neste viés investigatório, através, inicialmente, de uma pesquisa exploratória com pouca literatura específica disponível, tivemos dificuldades de achar convergências entre as teorias existentes, que em acordo com nosso objeto de pesquisa indicassem abordagens e contribuições de teorias existentes, onde resumiremos: a realização de Cursos de Licenciatura Indígena de Alagoas pela UNEAL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas pelo direito a uma educação específica e diferenciada em suas escolas indígenas e comunidades.

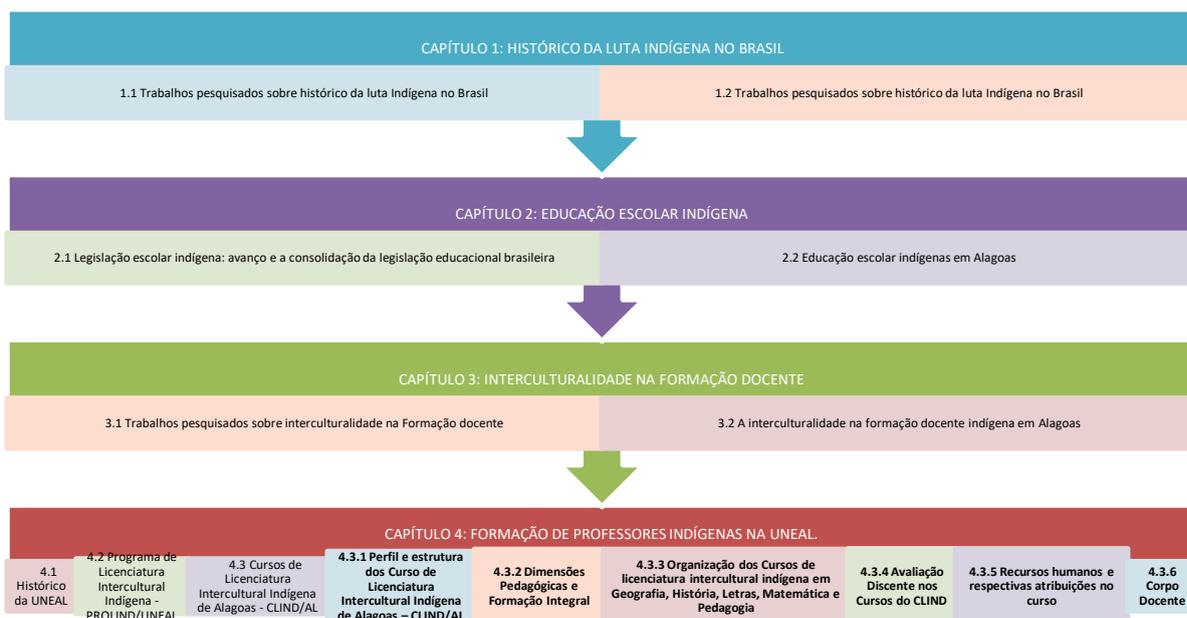
De acordo com os autores Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 86-87) ao apontar à existência de orientações ainda não investigadas e estudos vagamente relacionados com o contexto da pesquisa, dizem que

Às vezes se descobre que poucos estudos foram realizados dentro do campo de conhecimento em questão. Nesses casos o pesquisador tem de buscar literatura que, embora não se refira ao problema específico da pesquisa, possa ajudá-lo a se orientar dentro dele (p.86). No entanto, quase sempre se conta com um ponto de partida. As exceções nesse sentido são muito poucas (p.87).

Portanto, dentro de nosso arcabouço teórico escolhido para a relevância para a pesquisa, com aplicação aos conceitos de nosso problema específico, desenvolveu-se (Figura 2) um quadro conceitual aplicável ao modelo teórico, através de seus eixos investigativos representados em capítulos e estes subdivididos em subtópicos.

Figura 2

Ligação dos eixos investigativos com objeto da pesquisa.



A configuração teórica é um fator importante que deve relatar a busca e o desenvolvimento dos eixos investigativos e seus subtópicos que envolvem os propósitos da pesquisa no que trata da revisão literária, a qual revela a essência da temática como também a verificação dos cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas em Alagoas realizados pela UNEAL. Ainda existem poucos trabalhos que tratam desse assunto, especificamente sobre Alagoas. Então, após uma breve revisão da literatura conclui-se que o caminho mais apropriado para este trabalho é o estudo exploratório como base para a fase descritiva. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 100) o estudo exploratório

... depende fundamentalmente de dois fatores: o estado da arte do conhecimento sobre o problema de pesquisa, mostrado pela revisão da literatura, e também da perspectiva que pretendemos dar ao estudo... pesquisa exploratória geralmente antecede as demais pesquisas. Lembre-se de que um trabalho exploratório pode ser o ponto de partida para estudos mais aprofundados, contribuindo para o avanço do conhecimento em sua área de pesquisa.

Enfim, ao buscar estudos relacionados com o problema específico pesquisado, tivemos o cuidado de obter referências de estudiosos que fossem utilizados para nosso marco teórico específico e propósitos de nosso estudo com informações relevantes e próximas aos nossos objetivos propostos. Assim, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 79) colocam que

Às vezes, uma fonte primária pode se referir a nosso problema de pesquisa, mas não ser útil porque não considera o tema do ponto de vista que pretendemos adotar, porque novos estudos foram realizadas com explicações mais satisfatórias que invalidaram seus resultados ou foram contrários às suas conclusões, porque erros de método foram detectados ou porque foram realizadas em contextos completamente diferentes ao de nossa pesquisa, etc.

Portanto, fontes pesquisadas integraram um banco de dados inicial de leituras para a composição do marco teórico e metodológico, apesar da ausência de literatura que obrigou a pesquisadora a construir conhecimento com base em dados empíricos ou comparações com estudos semelhantes, proporcionou-se condições de resposta ao nosso propósito investigativo.

CAPÍTULO 1: HISTÓRICO DA LUTA INDÍGENA NO BRASIL

A muitos povos, culturas e sociabilidades foi-lhes distribuído ou imposto um passado sem futuro por parte de outros povos, culturas e sociabilidades que os reivindicaram para um futuro sem o constrangimento do passado. Os primeiros foram obrigados a esquecer o passado e o futuro para poder viver o presente; os segundos transformaram o presente na instantânea ratificação do passado e no momento fugaz onde se acende o pathos da transformação social futura. Esta injustiça histórica só pode ser revelada à luz de uma teoria e uma prática histórica pós-colonial. E aqui reside a específica fragilidade da resposta dos direitos humanos neste domínio. (Boaventura de Sousa Santos, 2011, p.1220)

A história da luta indígena no Brasil é longa e complexa, marcada por séculos de resistência contra a colonização, exploração, expropriação de terras e discriminação, conseqüentemente, por conflitos e reivindicações por direitos territoriais, culturais e sociais. Para uma visão ampla e mais detalhada desse processo ao longo dos séculos, é necessário marcar o período colonial como o marco inicial desta história feita de muita luta e sofrimento pelos povos indígenas Brasileiros.

Neste sentido, de acordo com Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasil (1998, p.209)

a história indígena se divide em duas partes: a primeira são os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica de maneira diferente como foi que nasceu o mundo, os homens, o sol e a lua, os nomes das coisas, os bichos, os legumes, as festas, os remédios da mata, o cipó e todas as ciências. A segunda parte explica o que aconteceu em diferentes momentos da vida de cada nação indígena: as mudanças na organização, no governo e na economia, os conflitos entre famílias, as guerras com outras nações.

Antes de adentrar na história indígena no Brasil, deve-se enxergar que os povos indígenas existentes no continente americano, em especial na América Latina, tiveram um sistemático processo de lutas e perdas de suas culturas, costumes, territórios e meios de vida ao longo de vários séculos a partir do início do processo de colonização europeia segundo a visão de Milhomens (2021). Ainda, falando da temática, Bosi (1992) especifica que “a colonização é um projeto totalizante cujas forças motrizes buscam ocupar um novo chão, explorar seus bens e submeter seus naturais” (p.15).

Neste mesma direção, Stavenhagem (1997) enxerga uma resistência dos indígenas à invasão e exploração de suas terras, gerando um fortalecimento identitário autônomo, construindo novos processos e repertórios de luta. Nesse sentido,

Os povos indígenas têm surgido como novos atores políticos e sociais na América Latina. Com isto queremos dizer que os índios estão se tornando sujeitos ativos em vez de continuar sendo objetos passivos da mudança histórica. Algo mudou nas circunstâncias das populações indígenas, algo está mudando na relação entre estado e povos indígenas, antigas reivindicações e novas demandas estão se juntando para forjar novas identidades, novas ideologias estão competindo com velhos paradigmas estabelecidos, as teorias de mudança social, da modernização e da construção nacional estão sendo re-examinadas à luz da chamada “questão étnica”, tão ignorada e desprezada durante tanto tempo, e por último, a mudança da maneira de fazer política em torno da problemática indígena. (Stavenhagen, 1997, p. 07).

Após esse breve apontamento para compreender a problemática indígena na América Latina, retoma-se o foco central do presente trabalho, o Brasil, que de acordo com Milhomens (2021) é o país com maior diversidade étnico-racial do mundo.

Esses povos, sobretudo, a partir do final do século XX, têm desenvolvido processos políticos muito significativos, orientados por princípios de (re)tomada territorial e sociocultural. A luta pela terra e a afirmação étnica têm levado ao estabelecimento de políticas públicas que, entre outras coisas, buscam redirecionar a orientação ideológica do Estado para com os povos indígenas, imprimindo novos conceitos e novas práticas no relacionamento com essas sociedades. Observa-se, no campo educacional, que as escolas indígenas passaram a ser vistas através da perspectiva de uma educação escolar diferenciada, específica e intercultural.

A educação escolar já faz parte do cotidiano da maioria das comunidades indígenas da América Latina, no entanto a história demonstra que nesses países o interesse pelos assuntos indígenas tem obedecido a uma ordem hierárquica e retórica, que prioriza os aspectos políticos, reconhecimento da própria diversidade, território, etc., os aspectos econômicos e, em último plano, as atividades educacionais, assim mesmo, desconectadas dos (raros) processos de participação democrática e de desenvolvimento econômico (Muñoz, 1998).

No Brasil, tal realidade assume características desafiantes, especialmente se considerada a multiplicidade étnica e a baixa concentração demográfica, ingredientes historicamente utilizados para justificar a não implementação de políticas específicas e diferenciadas para os povos indígenas. Passados quinhentos anos sem considerar essa sociodiversidade nativa, finalmente já se iniciou um movimento de inclusão dos povos originários e tradicionais no rol das políticas públicas Brasileiras (Ricardo, 1995). Todavia, os canais de investigação e divulgação dos assuntos indígenas, embora diversificados, via de regra, restringem-se a fragmentos dessa realidade dinâmica e complexa. Portanto, antes da ocupação dos

colonizadores europeus, as diversas nações indígenas tinham o domínio das extensas áreas do território Brasileiro, com culturas, línguas e tradições distintas.

Com a colonização veio um impacto significativo nas comunidades indígenas, resultando em conflitos imediatos entre colonizadores e indígenas. Ainda, neste período inicial, as relações entre colonizadores e indígenas foram complexas entre exploração e escravidão, envolvendo alianças temporárias, mas logo os europeus buscaram formas de explorar o trabalho indígena. O sistema de encomienda³ e a escravidão direta foram tentativas de subjugar os indígenas, levando a resistências e revoltas.

Ainda, sobre o contexto dos vários acontecimentos provenientes da chegada dos povos europeus (invasores), a escravidão e outros males se sucederam e não respeitaram os povos indígenas aqui existentes. Neste sentido, Luciano, (2006, p.17) relata que

De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse.

Também Ribeiro (2015, p.30) coloca que

O que aconteceu, e mudou total e radicalmente seu destino, foi a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte. [...] No ecológico, pela disputa dos territórios, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros. No plano étnico cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentilício, os negros trazidos da África, os europeus aqui querenciados.

Várias foram as lutas indígenas por seus territórios que ficaram marcados pelos ciclos do Pau-Brasil, Cana-de-Açúcar, Bandeirantes e do Ouro e Diamantes. No início teve a extração do pau-Brasil, uma valiosa madeira, sendo este um dos primeiros grandes empreendimentos coloniais que impactou diretamente os territórios indígenas. Durante o ciclo da cana-de-açúcar

³ A encomienda legitimava a exploração dos nativos pelo oferecimento da educação religiosa. <https://brasilecola.uol.com.br/historia-da-america/mita-encomienda.htm>

e a expansão para o interior do Brasil, houve conflitos territoriais entre colonizadores e povos indígenas. Os bandeirantes, exploradores de origem portuguesa, lideraram expedições para capturar indígenas e utilizá-los como mão de obra escrava. Por fim, a busca por ouro e diamantes no interior do país resultou em conflitos violentos com povos indígenas, que viram suas terras invadidas e seus modos de vida destruídos.

Além destes conflitos territorialistas e de conquistas a expansão territorial deu-se com a ação missionária dos jesuítas que levaram à criação de aldeamentos, as chamadas "reduções", onde os indígenas eram agrupados e cristianizados. Essa prática visava controlar e "civilizar" as populações indígenas.

Num contexto mais contemporâneo, dentro de períodos histórico, observou-se no Século XIX que o processo de ocupação territorial e as políticas do governo Brasileiro, muitas vezes incentivando a colonização e a ocupação de terras indígenas, contribuíram para conflitos e deslocamentos. Entretanto, no início do século XX, a atuação do Marechal Rondon, conhecido por suas expedições e políticas de integração pacífica, teve um impacto positivo na relação entre o governo e os povos indígenas, apesar que neste período muitos indígenas enfrentaram pressões crescentes de fazendeiros, madeireiros e empresas em busca de recursos naturais em suas terras.

Essas lutas dos povos indígenas no Brasil se caracterizaram pela resistência contra sua própria aniquilação como sociedade por diferentes inimigos ao longo de séculos. Para Fernandes (1989), haviam três formas de não ceder ao processo de colonização e contato entre os brancos e indígenas que eram: “A preservação da autonomia tribal por meios violentos, [...] a submissão, em que os indígenas assumiam a condição de aliados ou escravos, e a preservação da autonomia tribal por meios passivos através de migrações para o interior” (p. 27).

Dentre muitas idas e vindas históricas que retrataram os movimentos de lutas, conquistas e de organizações indígenas, Ortolan Matos (2006) menciona que os povos indígenas Brasileiros só começaram a procurar se unir a partir da década de 1970, como um “movimento pan-indígena de organização pluriétnica em defesa de direitos dentro do estado Brasileiro” (p. 36). Contudo, as políticas voltadas aos indígenas só passaram a ser reconhecidas com a Constituição Federal de 1988. A promulgação da Constituição de 1988 representou um marco na luta dos povos indígenas no Brasil. Ela reconheceu e garantiu aos indígenas o direito à posse permanente de suas terras, bem como o direito ao respeito às suas tradições e culturas. Ainda, segundo Milhomens (2021, p. 6)

Outro fato importante foi a aprovação da Convenção 169 pela a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989, visando assegurar direitos aos povos indígenas em

seus respectivos países. Mais tarde, em 2007, foi aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, esforço coletivo que envolveu vários países, lideranças, entidades e movimentos ligados as essas populações.

Nessa vertente, Bonin (2012, p.37) pontua que a

a Constituição de 1988 produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre a educação para torná-las compatíveis com os princípios mais gerais.

Apesar das conquistas legais, os povos indígenas ainda enfrentam desafios, como a invasão de suas terras, a exploração ilegal de recursos naturais, a contaminação das águas, a violência e a falta de serviços básicos. A demarcação de terras continua sendo uma questão crítica, com disputas sobre a extensão e a proteção desses territórios. Tais desafios e lutas ecoam como gritos de socorro em direção às organizações e líderes indígenas e indigenistas que procuram fortalecer a luta por direitos, defesa e preservação das terras. Essa luta busca sobretudo o reconhecimento de suas culturas e o direito à autodeterminação enquanto povos com suas próprias identidades.

Ainda é necessário enxergar essa luta como um grande desafio e, considerando o quantitativo de indígenas no Brasil, há muito o que se fazer para assegurar seus direitos. Os dados do Censo Demográfico de 2022⁴ traz um levantamento apontando que a população indígena do país chegou a 1.693.535 pessoas, o que representa 0,83% do total de habitantes no Brasil. Este contingente aferido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com o apoio da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) teve em relação ao Censo de 2010, contados 896.917 indígenas no país, um aumento de 88,82% demonstrando um aumento significativo dos povos indígenas. Portanto, este resultado não somente apresenta um grande avanço no conhecimento da realidade indígena, mas acarreta uma visualização desta coletividade no contexto nacional e, porque não, um marco inicial importante para se superar a invisibilidade estatística do indígena Brasileiro (Brasil, 2023).

Por fim, a história de luta dos povos indígenas no Brasil é, e porque não, sempre será uma narrativa de resistência e resiliência, marcada por desafios, mas também por conquistas significativas na busca por justiça e reconhecimento de sua existência.

⁴ Dados do Censo 2022 revelados no site <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#>.

1.1 Contextos históricos da luta dos povos indígenas em Alagoas

A história dos povos indígenas de Alagoas, assim como em outras partes do Brasil, é rica e diversificada. Antes da chegada dos colonizadores europeus, a região que hoje é Alagoas era habitada por duas etnias indígenas, cada uma com sua língua, cultura e modo de vida. Entre as etnias presentes, destacavam-se os Caetés e os Xucurus. Essas comunidades desenvolveram modos de subsistência baseados na agricultura, pesca, caça e coleta, adaptados às características específicas do ambiente local.

Com a chegada dos portugueses, período de colonização, a região foi incorporada ao contexto colonial. Os indígenas foram submetidos a diversas formas de exploração, incluindo o trabalho forçado e a disseminação de doenças trazidas pelos europeus. O processo de colonização também resultou em conflitos territoriais e na expropriação das terras indígenas. Além disso, durante o período colonial, os jesuítas estabeleceram missões e reduções na região, buscando converter esses povos ao cristianismo e, ao mesmo tempo, controlar e "civilizar" essas populações, através de reduções jesuíticas. Essas comunidades organizadas não garantiam a harmonia como pode parecer, muitas vezes eram geradoras de conflitos com os modos de vida tradicionais dos indígenas.

Neste período colonial, os jesuítas estabeleceram missões e reduções em Alagoas com a intenção de evangelizar os indígenas e introduzir padrões culturais europeus. Essas comunidades, no entanto, frequentemente entravam em conflito com os modos de vida tradicionais dos povos originários (Souza, 2018). Ainda, o autor coloca que "Os jesuítas fundaram missões e reduções em várias regiões, incluindo Alagoas, com o objetivo de converter os povos indígenas ao cristianismo e impor um modelo de 'civilização' europeu" (Souza, 2018, p. 45).

Ao longo dos séculos, os povos indígenas de Alagoas resistiram à colonização e às tentativas de assimilação cultural. Essa resistência está expressa nos conflitos narrados pela história oficial o que não é objeto específico dessa discussão. Outro momento de agravamento dos conflitos foi durante o período das invasões holandesas onde havia a participação de indígenas aliados tanto aos holandeses quanto aos portugueses.

Com o passar do tempo, no decorrer dos séculos XIX e XX, as lutas e os sofrimentos dos povos indígenas alagoanos foram agravados pela expansão da economia açucareira e a pressão por terras que contribuíram para o deslocamento e a marginalização contínua dos povos indígenas.

Neste sentido, Silva (2015) retrata que "Com a promulgação da Lei de Terras de 1850, o Estado brasileiro institucionalizou a expropriação das terras indígenas, facilitando a expansão da economia açucareira e o deslocamento das populações nativas, agravando ainda mais seu sofrimento e marginalização" (p. 112). Reafirmando que a promulgação da Lei de Terras de 1850 foi um marco na expropriação das terras indígenas no Brasil. Ela favoreceu a expansão da economia açucareira, resultando no deslocamento das populações nativas e no agravamento de sua marginalização ao longo dos séculos XIX e XX (Silva, 2015).

Contudo, durante o século XX, houve esforços de algumas organizações missionárias e governamentais para proteger e integrar os indígenas, mas muitos já enfrentavam condições precárias de vida. Dentre os desafios anteriores e os atuais para que o real reconhecimento dos povos indígenas, sejam eles de Alagoas ou do Brasil, tenham amparo e consistência dentre as muitas legislações, normativas e conquistas jurídicas já homologadas, ainda, há um longo caminho a percorrer em busca do respeito e garantia dos direitos das comunidades indígenas.

Entretanto, neste quesito de conquista legal para os povos indígenas, a Constituição de 1988 permitiu direito ao reconhecimento das etnias indígenas, incluindo o direito à posse permanente de suas terras, mediante pressões e reivindicações de importantes lideranças indígenas. Os povos indígenas de Alagoas, assim como em outras partes do Brasil, enfrentam constantes ameaças de invasões às suas terras, exploração ilegal de recursos naturais e pressões de setores econômicos, pois a demarcação efetiva dessas terras tem enfrentado desafios e resistências e uma longa disputa judicial que parece longe de encerrar. Portanto, o permanente ativismo com vistas a uma continuada ação para mudança social ou política dos direitos indígenas, privilegiam meios pacíficos que incluem organizações indígenas e lideranças num papel importante da defesa dos seus direitos.

O estado de Alagoas registrou uma população indígena de 25.725 pessoas, de acordo com o Censo demográfico realizado pelo IBGE em 2022, conforme citado anteriormente. A maior parte dessa população reside fora das terras indígenas oficialmente delimitadas. Atualmente, o município de Pariconha destaca-se como o de maior proporção de indígenas em relação à sua população total, com 56,12% de seus habitantes se autodeclarando indígenas, acordo dados Censo/IBGE 2022. As principais etnias presentes em Alagoas incluem os Jeripankó, Katokinn, Karuazú, Xukuru-Kariri, Wassu-Cocal e Kariri-Xokó. Essas comunidades mantêm vivas suas tradições culturais, práticas religiosas e costumes nativos, apesar dos desafios históricos e contemporâneos enfrentados.

É importante notar que, embora a população indígena represente uma parcela pouco significativa da sociedade alagoana, muitos indígenas vivem fora das terras oficialmente

reconhecidas, o que pode impactar o acesso a direitos e serviços específicos destinados a essas comunidades. Além disso, esses povos indígenas, apesar das adversidades sociais, trazem um reflexo da resistência cultural e da luta pelos direitos territoriais e culturais, como

A partir de 1980, os povos indígenas do sertão de Alagoas juntaram-se ao movimento indígena do Estado, liderado pelos Xucuru-Cariri de Palmeira dos Índios, os Kariri-Xocó de Porto Real do Colégio e Wassu-Cocal de Joaquim Gomes, com o apoio do Conselho Missionário Indigenista - CIMI e começaram a participar de reuniões e encontros para reivindicar o reconhecimento étnico. tronco Pankararu, nome este que veio a ser Jiripancó, que já havia pertencido aos seus antepassados, ligados a história dos Pankararu. (Ferreira, 2008, p.39).

Por tudo isso, a história de lutas dos povos indígenas em Alagoas não se distancia do contexto do Brasil, pois continua sendo um fator de resiliência diário e de luta constante em face dos desafios impostos pela colonização e pelas mudanças sociais ao longo dos séculos. E, porque não, de seus direitos adquiridos e não conquistados ao longo do tempo.

1.2 Trabalhos pesquisados sobre histórico da luta Indígena no Brasil

Muitos trabalhos sobre a luta indígena no Brasil têm sido produzidos nos últimos anos. Esses trabalhos tratam de oferecer diretrizes para a compreensão sobre a realidade dos povos indígenas desde a colonização até os dias atuais. Essa produção científica é resultado de pesquisas espalhadas em muitos recantos do país. Alguns desses estudos serviram como base fundamental no processo dessa investigação, como:

- Medeiros, J. S. (2018). História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos. XIV Encontro estadual de história–ANPUH RS: Democracia, Liberdades e Utopias, Porto Alegre: PUCRS, 1-19.
- Caleffi, P. (2003). “O que é ser índio hoje?” A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. Diálogos Latinoamericanos, (7), 20-42.
- Bergamaschi, M. A., & Silva, R. H. D. D. (2007). Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. Ágora. Santa Cruz do Sul. Vol. 13, n. 1 (jan./jun. 2007), p. 124-150.
- Marchioro, M. (2017). Questão indígena no Brasil: uma perspectiva histórica. Editora Intersaberes.

Apresentada essa base histórica mais generalizada, no próximo capítulo serão tecidas algumas considerações sobre a Educação escolar indígena envolvendo um enfoque nas legislações vigentes que regulamentam e orientam esse modelo educacional, considerando sua importância para a valorização e preservação das culturas indígenas.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

"A educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue, comunitária e de qualidade, respeitando as especificidades socioculturais de cada povo indígena e promovendo o fortalecimento de suas identidades e projetos de vida." (Brasil, 2012, p. 5)

A história da educação escolar indígena é complexa e variada, uma vez que diferentes grupos indígenas têm experiências distintas ao redor do mundo. No entanto, dentro de uma visão geral, focando principalmente nas experiências no contexto das Américas, onde a colonização europeia teve um impacto significativo nas comunidades indígenas revelou-se um processo de lutas e perdas, incluindo a perda de territórios, a imposição de novas culturas e religiões, além da exploração econômica e social. Apesar disso, muitos povos indígenas resistiram, preservando parte de suas tradições, idiomas e identidades, mesmo diante dos desafios históricos e atuais. Para Germano

... no tocante ao mundo Colonial, a ação da epistemologia da força, portanto silenciou ou exterminou experiências e saberes das populações não europeias, produzindo como testemunhou Las Casas (1984), tanto o genocídio, como o epistemicídio, a violência epistêmica, e por extensão, a injustiça cognitiva. Tal fato configura a produção da inferioridade também no campo do simbólico. (Germano, 2013, p.1).

Assim, antes da chegada dos colonizadores europeus, as comunidades indígenas nas Américas tinham seus próprios sistemas de educação, baseados na transmissão oral de conhecimento, práticas culturais e habilidades necessárias para a sobrevivência. Essa educação era integrada às atividades diárias e à vida comunitária como um processo natural de aprendizagem em que os conhecimentos, valores e habilidades são transmitidos por meio da convivência e da prática coletiva. Esse modelo valoriza a experiência, o exemplo e a interação com a comunidade, promovendo uma formação holística e alinhada às necessidades do grupo. Corroborando, Daniel Munduruku diz que

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (Munduruku, 2000, p.92).

Com a colonização, houve uma imposição de valores culturais e religiosos europeus, e muitas vezes as práticas educacionais indígenas foram desvalorizadas ou proibidas. As

instituições educacionais tradicionais indígenas foram substituídas por escolas missionárias, onde as línguas e culturas indígenas eram frequentemente suprimidas em favor da cultura europeia. Segundo Azeredo (1996, p. 531), “... era um ensino autoritário, disciplinado, sistemático, medido, dosado, nitidamente abstrato, dogmático e conservador, tendo desinteresse pelas ciências naturais, línguas e literatura moderna”.

As primeiras experiências escolares com os indígenas Brasileiros datam do início da colonização portuguesa, no século XVI, e ocorrem num contexto em que o poder político-econômico e a evangelização eram indissociáveis. A cruz e a espada corporificavam e consolidavam os interesses da sociedade portuguesa em todas as suas colônias e muito particularmente no Brasil. Nesse contexto, coube aos Jesuítas o papel de realizar a catequese indígena e promover a educação escolar em geral.

Como a catequese se propunha a transformar os indígenas nos moldes da cultura europeia, conferiu-se atenção especial aos jovens masculinos, futuros pregadores e principais instrumentos de disseminação da cultura e dos interesses da Coroa Portuguesa. A estratégia para alcançar esse objetivo consistia em afastá-los do convívio familiar e submetê-los à educação rigorosa e aos valores da sociedade europeia cristã. Neste contexto, a educação não-indígena, não se postava aos anseios das comunidades indígenas e se colocava “na divisão de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (Melià, 1979, p. 50).

Até a época de Pombal, a tarefa educacional e civilizatória coube aos missionários e teve como principal propósito submeter os indígenas aos ditames da metrópole portuguesa. A legislação colonizadora procurou resolver os problemas de escassez de mão-de-obra, permitindo a captura e a escravização do povo indígena.

A independência da Coroa de Portugal e, conseqüentemente, o advento da Monarquia no Brasil não trouxeram mudanças significativas na área educacional em relação aos indígenas. A educação continuou sendo realizada nos moldes tradicionais da catequese, agora não mais pelos jesuítas, mas por outras ordens e congregações religiosas. Neste sentido, Mello (2015) confirma não ter havido mudanças significativas para os indígenas no contexto educacional, quando diz

A legislação colonizadora e o advento da Monarquia no Brasil mantiveram a lógica de subordinação e dominação dos povos indígenas, sem promover transformações substanciais nas políticas educacionais voltadas para essas populações, que continuaram à margem do sistema educacional oficial. (Mello, 2015, p. 88).

No decorrer dos séculos, as políticas educacionais variaram, com algumas tentativas de assimilação forçada, que visavam integrar os povos indígenas à sociedade dominante. Essas

políticas incluíam o uso de internatos, onde as crianças indígenas eram retiradas de suas comunidades e forçadas a adotar a língua e a cultura dominantes. Contudo, o hoje, estrutura-se nesse passado, onde o futuro será “empolgante quando está estruturado, alicerçado por toda a teia da vida e de ancestralidade de uma pessoa ou grupo de pessoas. É aí que reside a força da tradição indígena, da família indígena, da educação indígena” (Munduruku, 2000, p.15).

Desde a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, até a Constituição Federal de 1988, ignorou-se completamente a existência das sociedades indígenas e, conseqüentemente, a diversidade étnica e cultural dos povos originários. O Período Republicano representou uma continuidade em relação à fase anterior, ou seja, não ocorreram mudanças significativas no âmbito da política educacional indígena. Na Constituição de 1891, as questões indígenas foram completamente ignoradas. Ainda, Lima (2014) destaca que "Ao longo do período de 1824 a 1988, as constituições Brasileiras trataram as sociedades indígenas como uma questão marginal, ignorando suas especificidades e direitos, refletindo a visão colonizadora que prevalecia nas elites Brasileiras." (Lima, 2014, p. 102).

No século passado, a relação do Estado Brasileiro com as sociedades indígenas estabeleceu-se a partir da política de integração, onde o indígena era reconhecido apenas em caráter provisório, ou seja, enquanto estivesse sendo preparado para ingressar na sociedade não indígena, pois "necessitariam da tutela do Estado a quem caberia dar-lhes condições para evoluir a um estágio cultural e econômico superior, para daí se integrarem à nação" (Gomes, 2012, p.92-93). Tal política apontava para o fim da diversidade étnica e cultural, pois reconhecia essa diversidade apenas enquanto um estágio de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação dos indígenas na sociedade legalmente reconhecida como nacional. Para Fernandes (2005, p.51), "iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma nova sociedade nacional".

Portanto, o sistema educacional voltado para as populações indígenas no Brasil, imposto pelo Estado por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), teve impactos profundamente negativos na inclusão dessas comunidades na sociedade nacional. Essas políticas foram marcadas por práticas assimilacionistas que desconsideravam a diversidade cultural, linguística e epistemológica dos povos indígenas. Neste sentido,

Os que tiveram acesso à escola sob atuação desses órgãos foram submetidos a processos educacionais coercitivos, com proibição de usar a língua materna e de praticar a cultura herdada de seus ancestrais. Além disso, castigos corporais não foram incomuns nessas iniciativas (Santos; Daniel, 2006, p. 243).

A escola funcionou como um instrumento de controle social, onde o objetivo central era integrar os indígenas à sociedade nacional, frequentemente à custa da desconstrução de suas identidades culturais e do enfraquecimento de seus laços comunitários. Esse modelo ignorou saberes tradicionais e impôs valores eurocêntricos, contribuindo para a marginalização e a alienação cultural dos indígenas.

Apesar dessas dificuldades, a resistência dos povos indígenas abriu caminhos para debates e iniciativas de educação diferenciada, mais alinhadas às suas realidades e autonomias, representando um contraponto às políticas repressivas históricas.

No conjunto de ações destinadas a promover a integração dos indígenas, a educação escolar buscava cumprir duplo papel: difundir os valores que visavam o fortalecimento da unidade nacional (monolíngue) e capacitar mão-de-obra para a agricultura e pecuária. A partir de 1950, debateu-se a necessidade de repensar o perfil das escolas indígenas, mas as alterações propostas restringiram-se à adequação do ensino regular às diferentes fases do contato entre os indígenas e a civilização. Embora professasse o respeito à realidade concreta de cada etnia, não representava um questionamento à ideia da integração (Cunha, 1992).

Na década de 1960, foram incorporados alguns avanços à política indigenista, com a adoção pelo Brasil da Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho/OIT, sobre populações indígenas e tribais, seja pela aprovação da Lei nº 6.001 (Estatuto do Índio), seja da Portaria FUNAI nº 75/N, sobre o ensino bilíngue. O Summer Institute of Linguistics/SIL, presente no Brasil desde 1953, firma convênios com a FUNAI e amplia os trabalhos linguísticos e escolares no interior de dezenas de aldeias indígenas.

Os anos de 1970 marcaram um período de experiências contraditórias na área da educação escolar indígena. Parcelas influentes do aparelho estatal e diferentes instituições religiosas e indigenistas opuseram-se ao antigo receituário integracionista e à presença do SIL em áreas indígenas e defenderam uma escola norteada pelo respeito às culturas indígenas e aos seus projetos de futuro.

Paralelamente, os indígenas iniciaram os primeiros movimentos de organização própria, em busca de representação e em defesa dos seus interesses. Diversas organizações indígenas e entidades comprometidas com a temática passaram a se organizar para fazer frente à ação do “Estado integracionista⁵”. Ao mesmo tempo em que se organizavam politicamente, no sentido

⁵ Boaventura de Sousa Santos em sua obra “O Estado e as minorias: uma análise crítica das políticas de integração” Editora Cortez (2016) descreve que o “Estado integracionista” como um modelo que busca a assimilação forçada de povos indígenas, com foco na imposição de um único modelo cultural, ignorando suas identidades e tradições.

de defender os direitos à posse dos territórios indígenas, debateram as bases de uma escola pautada pelo respeito às formas próprias de organização sociocultural das sociedades indígenas, em franca oposição à política de integração. Para Santos (2016)

O Estado integracionista é aquele que busca a assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, impondo-lhes um modelo de cultura e educação que os distancie de suas tradições, visando sua 'integração' no sistema dominante, sem considerar suas especificidades culturais e históricas. (Santos, 2016, p. 124).

Ao longo do século XX e início do século XXI, houve um reconhecimento crescente da importância de preservar e promover as línguas, culturas e conhecimentos indígenas na educação. Muitos povos indígenas têm buscado a revitalização de suas tradições educacionais, promovendo programas que integram os conhecimentos tradicionais com a educação formal. Além disso, há esforços para incorporar línguas indígenas no currículo escolar e envolver as comunidades indígenas na tomada de decisões educacionais.

É fundamental reconhecer que as experiências educacionais indígenas são diversas, variando não apenas entre diferentes grupos indígenas, mas também entre países. As lutas pela preservação da identidade cultural e pela autonomia na educação continuam a ser desafios significativos para muitas comunidades indígenas ao redor do mundo. Na concepção de Ailton Krenak, a educação é um meio de fortalecer a identidade e a luta dos povos indígenas quando afirma que "A educação escolar indígena deve ser um espaço de valorização das culturas e línguas indígenas, promovendo a construção de um saber que seja significativo para as comunidades, consolidando a identidade cultural e fortalecendo a luta por direitos" (Krenak, 2019, p. 112). Nesse sentido, a educação escolar indígena é um campo complexo e em constante evolução que envolve o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais específicas para atender às necessidades das comunidades indígenas. Santos (2018) discute que

A educação escolar indígena deve ser entendida como um processo que respeita os saberes, as práticas e os valores das comunidades, promovendo a autonomia e o fortalecimento da identidade cultural, sem perder de vista o contexto social e histórico em que essas populações estão inseridas. (Santos, 2018, p. 94).

Algumas situações históricas relacionam à educação escolar indígena, através das lutas e conquistas no decorrer do tempo, montam a escola indígena dentro de características diversas e complexas num contexto de construção de fatores que atendam às demandas dos povos indígenas por processos educacionais que lhes permitam o acesso a conhecimentos escolares e que valorizem suas línguas e seus saberes tradicionais.

Entretanto, atualmente, muitos programas de educação escolar indígena enfatizam a participação ativa das comunidades na tomada de decisões educacionais, onde o envolvimento dos anciãos e líderes comunitários contribuem no desenvolvimento de políticas educacionais destinadas as suas comunidades.

Isso traduz os desafios atuais que caracterizam a falta de recursos financeiros e infraestrutura em algumas comunidades indígenas para a necessidade de enfrentar disparidades educacionais e garantir o acesso equitativo à educação. Assim, a escola indígena é uma instituição garantida legal e constitucionalmente. Nos dias atuais ela é pleiteada pela maioria dos povos indígenas que buscam por sua autonomia educacional, permitindo que as comunidades indígenas tenham controle sobre seus sistemas educacionais. Fator evidenciado no ano de 2025 com a entrega de 04 (quatro) escolas indígenas estaduais para suas comunidades e a conclusão do CLIND (Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena) com quase 200 (duzentos) professores indígenas em todas as etnias indígena de Alagoas.

Assim sendo, dentre os avanços consolidados pela legislação educacional Brasileira, que garante uma educação diferenciada aos povos indígenas, a educação escolar indígena está em expansão em Alagoas, e os esforços para promover uma abordagem mais inclusiva, respeitosa e culturalmente sensível na educação continuam a ser uma prioridade em muitas comunidades indígenas alagoanas. A colaboração entre as comunidades indígenas, governos e organizações educacionais está sendo essencial para enfrentar os desafios e promover uma educação escolar indígena que respeite e valorize as tradições indígenas. E, assim, Daniel Munduruku (2000) destaca que

Aprendi na sociedade que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas, aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida (Munduruku, 2000, p. 71).

Por fim, a liberdade de sonhar é um aspecto central da educação indígena, pois permite que os indivíduos cultivem suas aspirações e imaginem um futuro em harmonia com suas raízes culturais. Esse conceito valoriza o direito dos povos indígenas de planejar seu desenvolvimento com base em suas tradições, saberes e visão de mundo, ao mesmo tempo em que acessam conhecimentos externos para ampliar suas possibilidades (Munduruku, 2010). Ainda, o autor, reflete sobre a importância de uma educação que respeite a identidade indígena e permita aos jovens indígenas sonharem e se projetarem para o futuro, sem perder suas raízes culturais. Dessa forma, a educação indígena transcende o aprendizado teórico, promovendo a autonomia e a construção de sonhos que dialogam com a identidade coletiva e as realidades locais.

2.1 Legislação escolar indígena: avanço e a consolidação da legislação educacional Brasileira

Descrever um conjunto de avanços e consolidações da legislação educacional Brasileira no contexto escolar indígena, visando a implementação de uma educação contextualizada, diferenciada e de qualidade para os povos indígenas, é registrar progressos e entendimentos na estruturação de Políticas Públicas indígena voltada para atender suas necessidades educacionais.

Esses progressos é fruto de lutas e conquistas desses povos verificados tanto num contexto legal quanto num cenário administrativo quando se trata de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional. Nesse panorama, a Constituição de 1988 merece especial atenção, pois foi com a sua promulgação que se reconheceu nos indígenas o direito de permanecerem como indígenas e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelo Estado Brasileiro, rompendo com a tradição legislativa e administrativa anterior que procurava colocar os povos indígenas num contexto étnico e social “inferior”, tutelado e promovendo facilidades para seu desaparecimento como povo.

A Constituição de 1988 trouxe, em seu bojo, conquistas significativas no que concerne aos direitos indígenas. Nela, é reconhecido o direito de organização, de manifestação linguística e cultural, de ser e de viver segundo o seu próprio projeto societário. O texto constitucional rompe, portanto, com a política integracionista de homogeneização cultural, étnica, estabelecendo um novo paradigma baseado na possibilidade de pluralismo, onde “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições...” (Brasil, 1988, art. 231). Nesse sentido, Grupioni, Secchi, & Guarani (1999, p. 3) afirmam que

A atual Constituição da República Federativa do Brasil entrou em vigor em outubro de 1988, quando foi promulgada, depois de mais de um ano e meio de trabalho da Assembléia Nacional Constituinte. A Constituição, também conhecida como Carta Magna, é a lei maior do país. Não existe nenhuma outra lei tão importante quanto ela e nenhuma outra lei pode ir contra o que nela está estabelecido.

A nova ordenação jurídica rompeu com o monopólio da FUNAI na condução e na oferta da educação escolar indígena. Repassou ao MEC a coordenação de ações e envolveu os estados e municípios na implementação do Decreto 26/91. Em 1994, o MEC divulgou oficialmente o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, definindo os parâmetros para atuação das diversas agências educacionais e estabelecendo, assim, os princípios para a prática pedagógica em contextos de diversidade cultural. Assim, afirma Mészáros (2008, p. 162), "nada se resolve apenas pela proclamação de direitos, nem mesmo

pelo mais solene dos direitos do homem. A esfera legal se torna eficaz na medida em que se introduz profundamente no corpo da ‘sociedade civil’.

No âmbito da legislação específica, a partir da Constituição de 1988, vislumbraram-se novas possibilidades de ordenamento das relações pluriétnicas e multissocietárias que convivem no interior do Estado Brasileiro. A própria Constituição rompeu com uma longa tradição em que os índígeas eram tratados como “categoria transitória” e afirmou o direito à alteridade cultural (Grupioni, Secchi, & Guarani, 1999, p. 4).

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação Brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal. Não cabe mais à União a tarefa de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas no intuito de protegê-las.

No campo da educação escolar, foram editadas diversas medidas jurídicas e administrativas, visando aperfeiçoar a legislação já existente, bem como viabilizar direitos expressos na Constituição. Como fruto dessa reorganização do Estado e atento à demanda de participação dos movimentos indígenas e de outros segmentos da sociedade civil, o MEC instituiu um Comitê Assessor, instância que trata das “diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena” e que, em síntese, defende a instituição da escola indígena “específica, diferenciada, bilíngue e intercultural”, pautada pelo “respeito à diversidade” e aos “processos pedagógicos próprios...”

O direito à Educação Escolar Indígena no âmbito nacional, além da Constituição de 1988 que instituiu um novo tempo no relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade Brasileira, reuniu legislações que afirmam direitos aos indígenas e seus processos de ensino e aprendizagem em suas escolas no que se trata à Educação Escolar Indígena. Dentre estes ordenamentos jurídicos, que se entrelaçam em seus arca-bouços, menciona-se 04 (quatro) embasamentos legais que sustentam e normatiza as discussões referentes aos indígenas, como:

- Direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, segundo Grupioni, Secchi, & Guarani (2002, p. 4)

A Constituição reconhece aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física

e cultural dos índios. Embora a propriedade das terras ocupadas pelos índios seja da União, a posse permanente é dos índios, aos quais se reserva à exclusividade do usufruto das riquezas aí existentes. Outra inovação importante da atual Constituição foi garantir aos índios, às suas comunidades e organizações a capacidade processual para entrar na Justiça em defesa de seus direitos e interesses. O Ministério Público é chamado a participar desse processo, mas não é condição para a sua instauração. Ao Ministério Público cabe a defesa dos interesses indígenas e a Justiça Federal é o fórum para resolver pendências judiciais emvolvendo os povos indígenas. Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem a sua identidade cultural, a Constituição de 1988 lhes garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos (p.4).

- Educação Indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), segundo Grupioni, Secchi, & Guarani (2002, p. 4) a educação escolar indígena aparece em dois momentos: na parte que trata do Ensino Fundamental, mais explicitamente, no Artigo 32 da LDBEN em seu § 3º que possui a seguinte redação: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (Brasil, 2010, p. 21). Esse artigo faz jus ao que está assegurado no artigo 210 da Constituição Federal, especificamente, no §2º. A segunda menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79 da LDBEN que determina ao Sistema de Ensino da União com a colaboração de agência federais de fomento à cultura e assistência aos indígenas o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa com a finalidade de ofertar educação escolar bilingue e intercultural com vistas aos seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Brasil, 2010, p.41)

No artigo 79 encontra-se a responsabilidade da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas

através de programas integrados de ensino e pesquisa com a participação efetiva das comunidades indígenas. Esses programas devem ser incluídos nos Planos Nacionais de Educação com os objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 2010, p.42)

Em 2011, o §3º do artigo 45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi alterado pela Lei nº 12.416, que trata da oferta de educação superior para os povos indígenas com o seguinte texto:

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Assim, a LDBEN reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal, incentivando o desenvolvimento de uma educação intercultural, com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas o seu reconhecimento perante as demais sociedades.

No tocante ao Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172), os autores Grupioni, Secchi, & Guarani (2002, p. 5) mencionam que o PNE apresenta um capítulo dedicado à Educação Escolar Indígena. Esse capítulo encontra-se dividido em três partes:

Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, apresentam-se as diretrizes para a Educação Escolar Indígena. E na terceira, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos a curto e a longo prazos. Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização nos sistemas de ensino. (Grupioni, 2002, p. 27).

O referido plano prenuncia, a necessidade de programas específicos direcionados às escolas indígenas com destinação de recurso individualizados para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Para tanto requer a colaboração entre o Estado e os

entes federativos na aquisição dos recursos didático-pedagógicos básicos para equipar as escolas indígenas. Entre esses equipamentos podem ser citados: bibliotecas, videotecas entre outros materiais essenciais para o bom êxito no processo ensino-aprendizagem dessas escolas. Além disso, os programas lançados para as escolas não indígenas também devem contemplar as escolas indígenas. Contudo, salienta-se que essa colaboração não desvincula a responsabilidade legal dos estados sobre a educação escolar indígena. Nesse sentido os autores supracitados advertem:

Por conseguinte, atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei 13.005/2014) assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a formação acadêmica do professor como condição essencial para o desenvolvimento das atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades do sistema escolar. (Grupioni, Secchi, & Guarani, 2002, p. 5)

Nessa perspectiva, os objetivos educacionais se voltaram para a valorização dos “intelectuais autóctones”, para a formação de professores indígenas, para a elaboração de programas, currículos e materiais específicos que dizem respeito à língua materna, para os povos falantes e aos processos próprios de aprendizagem, servindo como base para a implantação de escolas voltadas para os assuntos socioeconômicos e culturais das sociedades indígenas. A pressão dos movimentos indígenas, a ruptura na legislação e a mobilização da sociedade civil organizada criaram, portanto, as condições para uma nova prática escolar, desta feita, entendida como instrumento de defesa e afirmação dos interesses dos povos indígenas.

O Parecer nº 14/ 99 do Conselho Nacional de Educação⁶ que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 14 de setembro de 1999. Sobre esse parecer Grupioni, Secchi, & Guarani (2002, p. 5-6) dizem que

... dividido em capítulos, o parecer apresenta a fundamentação da Educação Indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena. Merecem destaque, no parecer que institui as diretrizes, a proposição da categoria “escola indígena”, a definição de competências para a oferta da Educação Escolar Indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas

⁶ O Conselho Nacional de Educação foi instalado em 26 de fevereiro de 1996. É composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, cada qual com 12 membros nomeados pelo Presidente da República. Entre as competências do CNE, está a de emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional. Após a promulgação da LDB, ambas as câmaras do CNE trataram de preparar as normas necessárias à implantação da nova estrutura da educação nacional instituída por aquela lei. A Câmara de Educação Básica preparou diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, entre as quais as de Educação Indígena. (Grupioni, Secchi & Guarani, 2002, p. 5-6).

questões encontraram normatização na Resolução nº 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer.

Outrossim, compreende-se que a educação é um direito fundamental de todos e um dever do Estado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 205), sendo garantido o acesso igualitário e inclusivo a todos os povos, incluindo os indígenas. Especificamente, a legislação Brasileira assegura a valorização das culturas e línguas indígenas na educação escolar, destacando o direito à educação diferenciada, bilíngue ou multilíngue, respeitando as tradições, conhecimentos e especificidades dos povos originários, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996, art. 78).

Assim, o Estado deve promover políticas públicas que garantam o pleno exercício desse direito em um contexto que respeite a diversidade cultural a partir de um conjunto de legislações que estabeleçam princípios e diretrizes para se pensar a formação de professores indígenas como:

- Lei Nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.
- Portaria Normativa nº 40/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC nº 23/2010, que trata de dispositivos legais acerca de informações acadêmicas.
- Lei 9.795/04/1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
- Decreto nº 4281/2002, que regulamenta a Lei 9.795/04/1999.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004.
- Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP nº 8/2012, que originou a Resolução CNE/CP nº 1/2012.

Por tudo exposto, percebe-se que, ainda, apesar das legislações específicas para a educação escolar indígena, em especial como a Constituição Federal e a LDB, mesmo assim, há dificuldades em seu reconhecimento e na efetiva aplicação dessas normas. Falta legitimar plenamente uma educação escolar indígena que respeite as especificidades culturais dos povos

indígenas (currículo específico e próprio, livros didático adequado e dentre outros reconhecimentos), assegurando seus direitos e promovendo a implementação de políticas públicas que garantam o acesso universal a uma educação escolar que valorize sua identidade e atenda às necessidades e especificidade culturais dos povos indígenas Brasileiros.

2.2 Educação escolar indígenas em Alagoas

As dificuldades escolares enfrentadas pelos indígenas, sejam elas nacionais ou locais, são motores que conduzem às lutas e conquistas. Por isso, Daniel Munduruku acrescenta que o “Saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro que nasce pelo respeito a si mesmo. Quem se respeita, respeita o outro. Quem é livre, quer que o outro também seja” (Munduruku, 2000, p. 97). Desse modo, a educação escolar indígena em Alagoas não é diferente, pois ela está permeada por processos complexos que envolvem diferentes contextos históricos, sociais e políticos. São processos e abordagens, ao longo do tempo, com várias mudanças e avanços. Embora haja avanços significativos atualmente, ainda, existem desafios expressivos que envolvem o respeito e a implementação de direitos.

Entre esses desafios está a consolidação de uma educação escolar que respeite a diversidade e as necessidades desses povos, através de um currículo específico ou material didático voltado para a interculturalidade indígena que busque integrar os saberes, valores, costumes e culturas indígenas no processo educacional, promovendo o respeito à diversidade cultural. Assim, estas questões são essenciais para fortalecer a identidade indígena, combater o preconceito e promover uma educação mais justa e inclusiva. Caliari (2017) retrata o respeito as práticas culturais e a visão de mundo indígena quando menciona que

A consolidação da educação escolar indígena não pode ser apenas uma adaptação do modelo escolar ocidental, mas deve ser um processo que respeite e fortaleça as práticas pedagógicas e a visão de mundo dos povos indígenas, possibilitando a construção de um ensino que seja verdadeiramente relevante para essas comunidades. (Caliari, 2017, p. 112).

Em Alagoas, os povos indígenas utilizam exclusivamente a língua portuguesa como meio de comunicação e aprendizado, não adotando outras línguas indígenas como língua materna ou ferramenta educacional. Essa característica é comum entre as etnias indígenas do estado, onde as línguas originárias foram perdidas ao longo do tempo devido a processos históricos de colonização e imposições culturais. Apesar disso, as comunidades indígenas mantêm vivas suas tradições, costumes e conhecimentos ancestrais, valorizando sua identidade cultural dentro do contexto da interculturalidade. Neste contexto, Silva (2017) reafirma, dizendo que

Os povos indígenas de Alagoas, ao longo do processo de colonização e nas últimas décadas, passaram a utilizar exclusivamente a língua portuguesa como língua materna e meio de comunicação, refletindo o processo de assimilação cultural e a perda das línguas indígenas. (Silva, 2017, p. 92).

Além do mais, a educação escolar indígena em Alagoas tem acompanhado os avanços do marco regulatório nacional voltado à Educação Escolar Indígena, alinhando-se às diretrizes que garantem o direito à educação específica e diferenciada. Nesse contexto, foram implementados Programas de Cursos Interculturais Indígenas em nível federal e estadual, reforçando a formação de educadores indígenas e a valorização das culturas, línguas e saberes tradicionais. Essas ações têm contribuído para a consolidação de políticas públicas que asseguram uma educação mais inclusiva e representativa para os povos indígenas do estado.

Vale ressaltar que para atender os encaminhamentos das resoluções vigentes construiu-se um instrumento de Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI, 1998), pautado nos princípios de multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; comunidade educativa indígena; educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Além disso, a Resolução nº 03 do Conselho da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), de 10 de novembro de 1999, estabelece, em seu artigo 1º, que:

[...] no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Apesar disso, atualmente as comunidades indígenas de Alagoas enfrentam muitos desafios quando se trata do acesso à educação, incluindo questões relacionadas à infraestrutura, qualidade do ensino, preservação cultural e costume, falta de professores qualificados, formação de professores, reconhecimento da diversidade cultural, falta de acesso a recursos educacionais adequados, entre outros. O contexto específico pode variar de acordo com a comunidade e a região.

É importante notar que as políticas e práticas em relação à educação escolar indígena podem variar entre as comunidades e dentro delas, mas várias das dificuldades enfrentadas pela educação escolar indígena converge para situações comuns entre os diferentes povos. Em Alagoas, o atendimento à educação escolar indígena é uma responsabilidade compartilhada entre os governos federal e estadual e municipal.

Nesta multiplicidade de fatores mencionados, apenas a questão linguística não se aplica à realidade indígena alagoana ou se discute de forma muito pontual considerando que o idioma predominante entre os povos indígenas desse estado é a língua portuguesa. O foco principal quando se pensa numa política escolar para os mesmos reside na necessidade de assegurar o respeito à interculturalidade, ao multiculturalismo e à etnicidade, embasados no Decreto Presidencial n.º 26/91 e no Plano Estadual de Educação - PEE, Lei n.º 6.757/2006, que visa assegurar a qualidade na oferta da educação escolar indígena para os povos de Alagoas. Assim, dentro do campo da educação escolar foram implementadas medidas legais, sejam jurídicas e administrativas, para aperfeiçoar a legislação existente e permitir os direitos recomendados na Constituição.

Além disso, convém afirmar há no estado o Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena de Alagoas (FEPEEIND) que se configure como um espaço crucial para a discussão e articulação de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas dos povos indígenas no estado. Ele desempenha um papel fundamental na defesa dos direitos educacionais desses povos, buscando garantir uma educação diferenciada conforme preconiza a legislação e atende aos anseios e necessidades dos povos indígenas.

A UNEAL destaca-se no cenário da educação superior pela excelência na oferta de licenciaturas interculturais. Ao transcender os limites tradicionais, a universidade estabeleceu um intercâmbio valioso com as comunidades, compartilhando conhecimentos, ideias, projetos e experiências. Nas últimas duas décadas, a expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, com especial atenção às comunidades tradicionais, e a celebração de parcerias com os setores educacionais, contribuíram para a construção de uma nova identidade institucional, marcada pela inclusão e compromisso social.

Neste sentido, a UNEAL acompanhou os avanços significativos no marco regulatório relacionado à Educação Escolar Indígena, contribuindo para a implementação de programas e cursos voltados para a formação intercultural indígena em nível federal e estadual. Essas iniciativas visaram e visam fortalecer a educação escolar indígena voltada às especificidades culturais, históricas e sociais dos povos indígenas, promovendo a valorização de suas identidades e saberes. Assim, tem desempenhado um papel fundamental ao alinhar-se com as políticas públicas e regulamentações que buscam garantir o direito à educação diferenciada, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão dos povos indígenas no sistema educacional alagoano.

Neste viés, a partir da demanda dos povos indígenas para ter uma educação escolar diferenciada, específica e comunitária e que atendesse aos interesses e suas particularidades,

mesmo de forma inicial e limitada, o Governo Federal lançou o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena – PROLIND em 2008. Em Alagoas, o programa foi abraçado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em 2009.

Portanto, promover a Educação Escolar Indígena nas comunidades dos povos indígenas de Alagoas enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a escassez de recursos e infraestrutura adequada, a falta de formação específica para educadores que respeitem as particularidades culturais dos povos indígenas e a dificuldade de integrar os saberes tradicionais às políticas educacionais nacionais. Além disso, questões como preconceito, negligência histórica e a luta por reconhecimento territorial complicam ainda mais a implementação de uma educação diferenciada, que valorize a identidade indígena e atenda às necessidades específicas dessas comunidades.

Assim, o trabalho da UNEAL tem buscado formas de promover à inclusão e a valorização da diversidade cultural, incluindo a população indígena. A partir de experiências pioneiras em Alagoas (PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas e CLIND – Cursos de Licenciaturas Intercultural), a UNEAL, com o olhar sensível sobre oferta de ensino superior para todas as etnias alagoanas contribuiu e contribui para construção de uma educação escolar indígena conduzida para professores e comunidades indígenas, trazendo consigo a formação superior de professores para as escolas indígenas e toma para si o desafio e o compromisso de contribuir para a consolidação do direito garantido desde a Constituição de 1988.

A iniciativa de formação de professores indígenas na UNEAL teve como local base o Campus III - Palmeiras dos Índios em sua implementação. Esta caminhada, inicialmente, contou com a parceria entre Universidade Estadual do Alagoas, os povos indígenas das diferentes etnias, a Gerência de Educação Indígena (GEEIND) e a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC). Portanto, a primeira experiência da UNEAL, foi fruto de submissão e aprovação de projeto ao Ministério da Educação e Cultura através do edital publicado em 2008 por meio da SECADI/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que implementou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). A execução do projeto finalizou em 2015 com a formação de 59 (cinquenta e nove) professores, nas licenciaturas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Pedagogia, de sete diferentes povos residentes no estado: Kariri-Xokó, Jiripancó, Wassu-Cocal, Koiupanká, Tingui-Botó, Karapotó Plaki-Ô e Xucuru Kariri.

Esta oferta de cursos superiores para a educação escolar nas comunidades indígenas de Alagoas estiveram apoiada, principalmente, no atendimento às reivindicações e lutas de todas

as etnias alagoanas. Ainda, foram orientadas por princípios, como: trazer iniciativas para garantir o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior através de programas de acesso e permanência; implementação de políticas de ações afirmativas que visam reduzir as desigualdades no acesso à educação superior; desenvolvimento de ensino, pesquisas e extensão que abordem questões específicas relacionadas às culturas, costumes e desafios enfrentados pelas comunidades indígenas e pelo estabelecimento de parcerias e diálogo constante com as comunidades indígenas para conhecer suas necessidades e contribuir com o fortalecimento cultural.

Essas ações foram fundamentais para garantir que os direitos e as necessidades educacionais específicas das comunidades indígenas em Alagoas fossem reconhecidas e atendidas, refletindo sobre a diversidade de contextos culturais e históricos de cada uma das etnias alagoanas e respeitando profundamente, os valores e as identidades culturais, costumes e tradições locais. Neste contexto, uma das reivindicações mais importantes é a atuação de professores indígenas em suas escolas. Isso é fundamental para que a educação diferenciada seja concretizada. As escolas que antes eram municipais foram estadualizadas em meados de 2003. Naquele ano 15 (quinze) escolas indígenas foram estadualizadas em Alagoas. Atualmente, somada a carência de professores algumas escolas não apresentam uma boa estrutura física. Ainda há comunidades sem escola ou atendendo parcialmente a educação básica.

Hoje, embora se considere a existência de muitas diferenças entre as escolas indígenas em Alagoas, do ponto de vista político, administrativo e pedagógico, existem muitas semelhanças entre elas, sobretudo se considerar a afirmação da identidade indígena como princípio presente em todas as atividades desenvolvidas pelos professores indígenas, em consonância com as lideranças de suas comunidades. Assim sendo, dados obtidos no ano de 2023, de acordo Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)⁷, menciona que

Alagoas conta com 17 (dezessete) escolas estaduais indígenas que atuam de forma específica, diferenciada e intercultural e atendem aos povos indígenas de Alagoas com a oferta de uma educação de qualidade e com respeito às tradições e à diversidade cultural. Ao todo, estas unidades reúnem mais de três mil estudantes. Nas 17 escolas da rede estadual, todas ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, e sete oferecem o Ensino Médio - sendo que uma, a Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra, em Porto Real do Colégio, iniciou este ano com a oferta do Ensino Médio. Este ano, a rede estadual também implantou,

⁷ Dados 2023 da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC) <https://alagoas.al.gov.br/noticia/dezessete-escolas-estaduais-atendem-indigenas-em-alagoas>.

pela primeira vez, o ensino integral em uma escola indígena - a Cacique Alfredo Celestino, na Serra da Capela, em Palmeira dos Índios.

Complementando as informações, em agosto de 2023, o Governo de Alagoas entregou a reforma da Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira, em Palmeira dos Índios e autorizou ainda a construção de mais quatro unidades para contemplar os povos Akonã (em Traipu), Karapotó (São Sebastião), Kalankó (Água Branca) e Karuazu (Pariconha). As figuras abaixo retratam a construção das novas escolas indígenas no estado.

Figura 3

Escolas Estadual Indígenas Anselmo Bispo de Souza.



Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4

Construção da escola estadual indígena na comunidade Kalankó – Água Branca.



Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 5

Construção da escola estadual indígena na comunidade Aconã – Traipu.



Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6

Instalação da Escola Indígena Karuazu.



Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Ao mencionar a construção de novas escolas implica também na necessidade de falar sobre as matrículas nelas. Por isso, é importante ressaltar que o Censo Escolar 2023, apresentou o número de alunos matriculados em escolas localizadas em terras indígenas (Figura 4) por Unidade da Federação (UF). Nele, o estado de Alagoas registrou 4.435 matrículas durante o referido ano.

Figura 7*Matrículas escolas indígenas 2023.*

Nota. Fonte: Dados extraídos de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo Escolar/INEP, 2023). Disponível em <https://www.ibge.gov.br>.

Ao todo, 302.670 matrículas foram registradas nas escolas indígenas em todo País no ano de 2023. As escolas de Alagoas (17 escolas estaduais indígenas) que oferecem educação indígena, todas localizada em terras indígenas, tiveram 4.435 matriculados. Portanto, cada escola indígena em Alagoas possui em média um quantitativo aproximado de 261 alunos por escola. Esses números, de forma geral não reflete a realidade exata, mas um quantitativo médio de matrículas por escola indígenas. Isso fica bem evidente quando se verifica que cada comunidade indígena de Alagoas possui especificidades diferentes em suas composições populacionais e etárias para o contexto educacional.

A valorização das escolas indígenas vai muito além do número de alunos matriculados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2002) retratam que o essencial é garantir que essas escolas promovam uma educação que respeite e integre a cultura, a identidade e os conhecimentos tradicionais de suas comunidades. Além disso, é crucial que os professores sejam capacitados e sensíveis às especificidades culturais, e que as políticas educacionais reconheçam e apoiem a autonomia das comunidades em definir a condução da educação.

Essa valorização também envolve a atendimento com a infraestrutura adequada, materiais didáticos culturalmente relevantes e a participação ativa das comunidades na gestão das escolas. Dessa forma, a educação escolar indígena pode realmente contribuir para o fortalecimento e a preservação das identidades indígenas, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas para que os alunos possam navegar em diferentes contextos, tanto dentro quanto fora de suas comunidades.

Por isso, ao enxergar a realidade indígena de forma diferenciada, específica e comunitária, é necessário observar outro dado relevante e preocupante revelado pelo Censo Escolar em relação às escolas indígenas em 2023: a distorção idade-série no 6º ano do ensino fundamental de 39,1%. Esse dado revela um dos muitos desafios postos para a educação escolar indígena, pois indica que uma parcela significativa dos alunos indígenas apresenta atraso escolar, estando em séries inadequadas para suas idades.

No estado de Alagoas, a educação escolar indígena tem avançado nos últimos anos. Atualmente, a rede estadual de ensino conta com 17 escolas indígenas, distribuídas em cinco Gerências Especiais de Educação (GEE). Dessas, todas oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental, e sete disponibilizam o Ensino Médio. Uma dessas instituições, a Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino, localizada na aldeia Wassu Cocal, no município de Joaquim Gomes, oferece também ensino técnico profissionalizante.

Esses dados refletem os desafios e os progressos na oferta de uma educação que respeite e integre a cultura, a identidade e os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, especialmente em Alagoas. Entretanto, um dos maiores desafios a ser conquistados ainda está relacionado com seleção de professores e professoras com vínculo efetivo, pois a maioria do corpo docente tem vínculo precário em sua contratação com o estado. Atualmente, de acordo com informações fornecidas pelo professor indigenista Gilberto Ferreira, coordenador da Gerência de Educação Escolar Indígena, o estado de Alagoas conta com 227 professores indígenas atuando nas escolas estaduais (Site: Portal Oficial do Governo do Estado de Alagoas/2023 https://alagoas.al.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-discute-curriculo-da-educacao-basica-de-escolas-indigenas?utm_source=chatgpt.com).

Esses educadores desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação que respeita e integra a cultura, a identidade e os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas locais. Contudo, a bandeira de luta por concurso público específico para “professor indígena” no estado tem sido fortalecido cada vez mais.

A tabela 1 apresenta a relação das escolas indígenas em funcionamento no estado e suas respectivas localidades.

Tabela 1

Relação das escolas estaduais indígenas existente no estado de Alagoas com suas respectivas localidades.

NOME DA ESCOLA INDÍGENA	ETNIA	MUNICÍPIO	MESSORREGIÃO DO ESTADO
E.E. IND. PAJÉ MIGUEL SELESTINO (FAZENDA CANTO)	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS	AGRESTE
E.E. IND. MATA DA CAFURNA	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS	AGRESTE
E.E. IND. JOSÉ GOMES SELESTINO	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS	AGRESTE
E.E. IND. CACIQUE ALFREDO CELESTINO	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS	AGRESTE
E.E. IND. BALBINO FERREIRA	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS	AGRESTE
E.E. IND. XUCURU-KARIRI YAPI-LEANAWÃ	XUCURU-KARIRI	PALMEIRA DOS ÍNDIOS	AGRESTE
E.E. IND. ITAPÓ	KARAPOTÓ	SÃO SEBASTIÃO	BAIXO SÃO FRANCISCO
E.E. IND. TINGUI-BOTÓ	TINGUI-BOTÓ	FEIRA GRANDE	AGRESTE
E.E. IND. PAJÉ FRANCISCO QUEIROZ SUÍRA	KARIRI-XOCÓ	PORTO REAL DO COLÉGIO	BAIXO SÃO FRANCISCO
ESCOLA INDÍGENA ACONÃ	ACONÃ	TRAIPIÚ	BAIXO SÃO FRANCISCO
E.E. IND. JOSÉ CARAPINA	JERIPANCÓ	PARICONHA	SERTÃO
E.E. IND. JUVINO HENRIQUE DA SILVA	KATOKINN	PARICONHA	SERTÃO
E.E. IND. ANCELMO BISPO DE SOUZA	KOIUPANKÁ	INHAPÍ	SERTÃO
E.E. IND. JOSÉ MÁXIMO DE OLIVEIRA	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES	MATA
E.E. IND. MANOEL HONÓRIO DA SILVA	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES	MATA
E.E. MARLENE MARQUES DOS SANTOS	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES	MATA
E.E. JOSÉ MANOEL DE SOUZA	WASSU COCAL	JOAQUIM GOMES	MATA

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Esta estadualização das escolas indígenas, através do direito e desejo das populações indígenas foi construída por um processo gradual de mudanças, visando preservar e fortalecer aspectos que garanta um sistema educacional que una respeito e promova a diversidade cultural. Logo, ações foram implementadas, através da política educacional estadual, como a realização do II Congresso Estadual Constituinte Escolar de Alagoas (CECEAL) e a aprovação na plenária estadual, definindo no Plano Estadual de Educação - PEE, Lei n.º 6.757/2006, onde a Meta

9.3.10 trata que “Implementar, no prazo de 02 anos, programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalente”. Esta meta, foi incluído, no Plano Plurianual de Alagoas 2008-2011, que oferta curso para formação inicial de professores indígenas, em nível superior.

Ainda mais, o Governo de Alagoas está investindo significativamente na construção de novas escolas indígenas para fortalecer a educação nas comunidades tradicionais. Por meio do programa "Escola do Coração"⁸, lançado em junho de 2024, estão previstas a construção de 56 novas unidades escolares até 2026, incluindo instituições destinadas às populações indígenas.

Entre as escolas indígenas em construção, destacam-se:

- ✓ Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino: Localizada na Aldeia Serra da Capela, em Palmeira dos Índios, esta unidade contará com seis salas de aula e atenderá aproximadamente 600 estudantes indígenas (previsão entrega e início ano letivo 2025).
- ✓ Escola na Comunidade Aconã: Situada em Traipu, esta escola está sendo erguida para atender à comunidade local (previsão entrega e início ano letivo 2025).
- ✓ Escola na Comunidade Karuazu/Aldeia Campinhos: Localizada em Pariconha, esta unidade servirá à comunidade Karuazu (previsão entrega e início ano letivo 2025).
- ✓ Escola na Comunidade Karapotó/Aldeia Terra Nova: Situada em São Sebastião, esta escola atenderá à comunidade Karapotó (previsão entrega e início ano letivo 2025).

Essas iniciativas refletem o compromisso do governo estadual em promover uma educação de qualidade que respeite e integre a cultura, a identidade e os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas alagoanas. Conjuntamente, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) tem se dedicado a atender estas necessidades educacionais dos povos indígenas por meio de diversas iniciativas:

- Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND): Oferece formação superior para professores indígenas, respeitando as especificidades culturais e linguísticas de cada

⁸ O Programa Escola do Coração é uma iniciativa do Governo de Alagoas, lançada em 2024, com o objetivo de promover a maior expansão e modernização da rede pública de ensino na história do estado. O programa busca construir e revitalizar escolas para oferecer uma infraestrutura de alta qualidade, garantindo melhores condições de aprendizagem para os estudantes. (Fonte Site: Portal Oficial do Governo do Estado de Alagoas/2023 https://alagoas.al.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-discute-curriculo-da-educacao-basica-de-escolas-indigenas?utm_source=chatgpt.com).

etnia. O curso é reconhecido pelo Selo ODS Educação, destacando seu compromisso com a educação de qualidade.

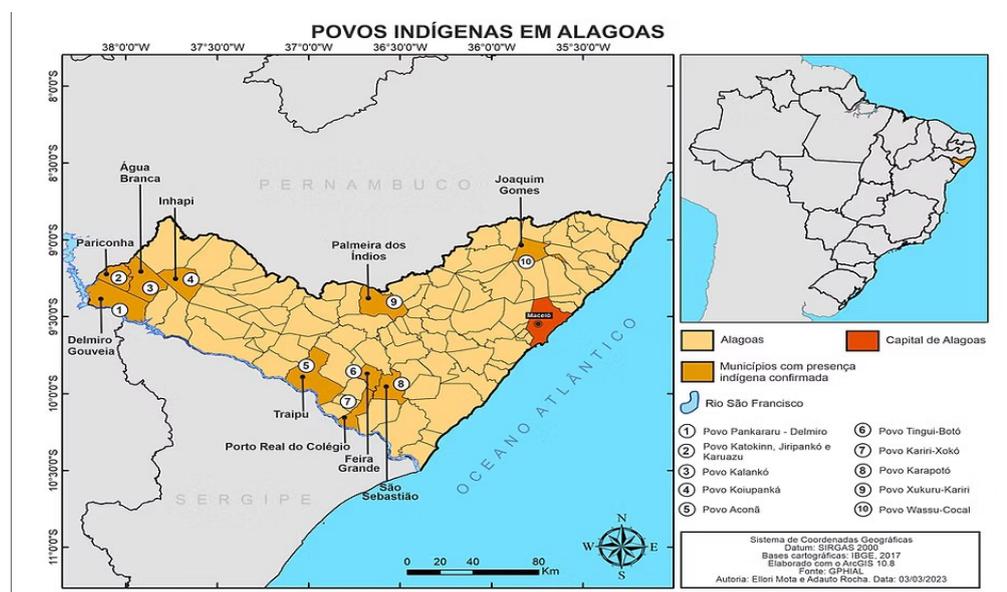
- Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas (GPHIAL): Sediado no Campus III da UNEAL, o GPHIAL realiza pesquisas sobre a história, cultura e memória dos povos indígenas alagoanos, promovendo a valorização e preservação de suas tradições.
- Pós-Graduação em História Indígena de Alagoas: Destinada a profissionais interessados em aprofundar conhecimentos sobre a história indígena local, a pós-graduação oferece 390 horas de carga horária distribuídas em 13 disciplinas, com aulas semanais no Campus III da UNEAL.

Além disso, a UNEAL promove atividades de formação para professores com foco na educação indígena, onde atende aos povos Kariri-Xocó (localizada em Porto Real do Colégio); Xucuru-Kariri (situada em Palmeira dos Índios); Jeripankó (encontrada em Pariconha); Kalankó (presente em Água Branca); Karapotó (dividida entre as aldeias Plaki-ô e Terra Nova, nos municípios de São Sebastião e Feira Grande); Koiupanká (localizada em Inhapi); Wassu Cocal (situada em Joaquim Gomes); Tingui-Botó (encontrada em Feira Grande); e Aconã (presente em Traipu) todos localizados no estado de Alagoas. Essas ações refletem o compromisso da UNEAL em atender às demandas educacionais dos povos indígenas, respeitando suas culturas e promovendo a inclusão social.

Para visualizar a distribuição dessas etnias no estado, o mapa a seguir ilustra as terras indígenas em Alagoas.

Figura 8

Terras Indígenas no Estado de Alagoas.



Nota. Fonte: Grupo de Pesquisa da História Indígena de Alagoas - GPHIAL. Disponível em <https://www.gphial-uneal.com.br/>.

Apesar dessas conquistas, é importante ressaltar que desafios persistem, e a implementação efetiva de políticas inclusivas continua sendo uma área de foco para garantir uma educação de qualidade para as comunidades indígenas. Por isto, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) ocupou um espaço de construção de conhecimentos sobre a diversidade cultural e inclusiva que inclui a educação escolar indígena em Alagoas, trazendo ganhos que ajudam a garantir o acesso a recursos, apoio pedagógico e expertise técnica.

Tal realização buscou assegurar reconhecimento e respeito para as necessidades restritas da educação escolar indígena em Alagoas, contribuindo para mudanças num quadro de perpetuação de desigualdades educacionais anteriores e valorização das identidades culturais, costumes, crenças e tradições. A aproximação entre as comunidades indígenas e a universidade permite a troca de conhecimentos e contribui para o melhoramento da educação escolar indígena. Neste enlace cultural, social, pedagógico e até econômico de uma formação superior é possível reconhecer a diversidade dos atores sociais que constroem essa história, cada um, situado espacial e temporalmente, interagindo num contexto de diversas situações sociais.

CAPÍTULO 3: INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A luz e a verdade não pertencem a ninguém, e é melhor que assim seja. Igualmente, a luz não pode ser propriedade de ninguém e vive no brilho dos olhos das crianças, nos reflexos do sol na água e na pele das folhas das árvores nos bosques. A luz é como a verdade: todos nós possuímos um pouco de luz e cada um de nós tem dela apenas uma parte. Se quisermos que nasça um novo amanhecer, devemos juntar todos os fragmentos de luz e unir toda a energia que possuímos, para que volte a nascer a vida.
(José Marín, 2007, p.118)

A definição do conceito de interculturalidade na formação docente não é exatamente algo novo ou recente, mas tem recebido atenção crescente nas últimas décadas, à medida em que a sociedade reconhece a importância de incorporar abordagens interculturais na educação. O termo refere-se à integração de diferentes culturas no contexto da formação de professores, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural presente nos espaços educacionais. Como destaca Boaventura de Sousa Santos, "a ideia de interculturalidade não é apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas a articulação de saberes e práticas que rompam com as hierarquias impostas pela colonialidade" (Santos, 2007, p. 64-65).

Portanto, a interculturalidade na formação docente permite compreender a incorporação de perspectivas culturais diversas nos processos de preparação e desenvolvimento do professor como pessoa, ser social e profissional. Isso envolve reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade e nas salas de aula, bem como desenvolver estratégias pedagógicas que considerem essa diversidade. Freire (1996, p. 68) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Além disso, a interculturalidade na formação docente busca criar ambientes educacionais inclusivos, respeitosos e enriquecedores, onde cada aluno é valorizado, independentemente, de sua origem cultural. Isso contribui para uma educação mais equitativa e prepara os professores para lidar eficazmente com a diversidade em suas salas de aula e em seu contexto profissional de trabalho. Todo este contexto de promover a interculturalidade na formação docente, também, deve ser tratado e pensado para que o professor amplie seus conhecimentos e cresça no contexto da sociedade contemporânea. Dessa forma, é possível enxergar o caminho para a construção de uma educação democrática e justa. Daniel Munduruku, professor e filósofo indígena Brasileiro, debate sobre identidade e direitos dos povos indígenas e reafirma que

A construção de uma educação democrática e justa na perspectiva da interculturalidade exige o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas como parte essencial da formação

de todos os cidadãos. É preciso que a escola seja um espaço de diálogo, onde as diferenças culturais sejam celebradas como riqueza e não como barreira (Munduruku, 2012, p. 48).

A construção de uma educação democrática e justa na perspectiva da interculturalidade indígena envolve reconhecer e valorizar os saberes tradicionais dos povos indígenas, promovendo um diálogo entre diferentes culturas no ambiente educacional. Essa abordagem busca superar práticas educacionais que historicamente marginalizaram as culturas indígenas, integrando seus conhecimentos e perspectivas nos currículos escolares.

Logo, a importância de uma educação intercultural requer a preparação profissional para os envolvidos com a educação de forma contínua e de qualidade, ou seja, desenvolver uma formação contemplando a diversidade cultural habilita o profissional para atuar e se posicionar diante de qualquer situação na sociedade. Neste sentido, Candau (2011, p. 250) diz que “A educação intercultural não pode ser reduzida à algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais”. Essa abordagem contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos das diversidades culturais presentes na sociedade.

Num sentido atual, a sociedade em que vivemos já compreende uma necessidade urgente de ter um ambiente de aprendizado onde todas as vozes sejam ouvidas, onde haja uma nova perspectiva de relação entre as pessoas, principalmente no contexto das diferenças culturais. Então, entende-se que à interculturalidade apresenta uma resposta para sociedade construindo um caminho de convivência mais harmoniosa em contextos diversos, onde a riqueza da diversidade cultural é reconhecida, valorizada e integrada de maneira positiva no contexto social.

Isso contribui para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e solidárias, uma vez que seu enfoque está ligado de maneira direta com as questões educacionais e sua interação entre diferentes culturas e enfatiza a aceitação, respeito e troca entre grupos culturais diversos, promovendo uma compreensão mútua e construindo relações positivas entre pessoas de origens culturais variadas. Marin (2010, p.3-4) aponta situações que inferem nos contextos mencionados sobre a interculturalidade, quando fala

[...] de criar uma pedagogia apropriada às sociedades multiculturais. A comunicação se constrói então sobre a base do respeito à diversidade cultural e nos permite desenvolver uma perspectiva do mundo como um lugar histórico a ser compartilhado entre todos os seres vivos. O fato de reconhecer e de respeitar a existência da alteridade – os outros – obriga-nos a refletir sobre a qualidade de nossas relações com os demais. Esta reflexão tem implicações com a sociedade em que vivemos, com suas contradições e, fundamentalmente, com a escola

enquanto instituição intermediária entre o estado e a sociedade, sendo conseqüentemente mediadora da diversidade cultural e linguística existente nessa mesma sociedade.

Assim sendo, travar uma relação entre a interculturalidade e a formação docente é refletir sobre aspectos e estratégias que se entrelaçam, contribuindo para um olhar de ligação do contexto escolar à diversidade cultural, convergindo em oportunidade de respeito as culturas e novos conhecimentos escolares. Dentre aspectos e estratégias, é possível destacar: sensibilização cultural, currículo inclusivo e diversificado, treinamento em competência intercultural, aprendizado colaborativo e material didático sensível à cultura.

Santos (2023, p. 128) afirma que "A UNEAL tem se destacado na promoção de uma educação intercultural, especialmente, através de programas que visam à formação de professores indígenas, reconhecendo e valorizando os saberes tradicionais em diálogo com o conhecimento acadêmico." Portanto, a IES desempenha um papel fundamental na promoção da interculturalidade na formação de docentes indígenas. Através de políticas específicas e cursos voltados para a Educação Escolar Indígena, a instituição busca valorizar os saberes tradicionais, respeitar a diversidade cultural e formar professores que possam atuar como mediadores entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos acadêmicos. Essa abordagem visa construir uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às demandas das comunidades indígenas, fortalecendo suas identidades culturais e garantindo o direito à educação diferenciada.

3.1 A interculturalidade na formação docente indígena

A educação escolar entre os povos indígenas no Brasil é um tema complexo e diversificado, pois historicamente reflete as tradições culturais, valores, línguas e formas de conhecimento específicas de construção de identidades colonizadas. A partir das últimas décadas do séc. XX, este contexto vem se modificando, pois o reconhecimento à diversidade e à autonomia das comunidades indígenas é discutido no âmbito da educação escolar. Esse espaço de discussões foi aberto a partir da Constituição Federal de 1988 que trouxe garantias para uma educação específica, diferenciada, bilíngue e comunitária, onde o respeito às tradições fomentam a interculturalidade no conhecimento e na sociedade indígena.

Para Correia (2018, p.2) "A formação específica reflete a possibilidade de ruptura de estereótipos que marcam os povos indígenas frente à sociedade nacional" destacando a importância da formação intercultural na valorização e fortalecimento da educação indígena em Alagoas.

Assim, a educação intercultural surge como uma necessidade de combater os modelos que são repetidos nas instituições escolares, contribuindo para uma efetiva interpretação da

temática, aperfeiçoando e cumprindo efetivamente a Lei 11.645/2008. A interculturalidade na formação docente indígena refere-se à integração e valorização das diferentes culturas presentes nas comunidades indígenas no processo de preparação de professores. Esse enfoque reconhece a importância de respeitar e incorporar as tradições, línguas, conhecimentos e contextos específicos das comunidades indígenas na formação de profissionais da educação, incluindo aspectos culturais, sociais, ambientais e éticos.

Portanto, Matos y Permisán (2016, p.167) tratam esta circunstância da interculturalidade como

[...] está baseada no reconhecimento da diversidade cultural, não somente de grupos minoritários, mas de todos os membros da sociedade. Além desse reconhecimento, as práticas desenvolvidas no contexto escolar podem auxiliar no entendimento de que a heterogeneidade que nos caracteriza deve ser vista positivamente, de maneira que se promovam o respeito e a igualdade de oportunidades, transformando as escolas em espaços de mudança social (Matos; Permisán, 2016, p.167).

A formação de professores indígenas tem um papel relevante no processo de implementação e manutenção da Educação Escolar Indígena, somente após a Constituição Federal de 1988 é que os povos indígenas venceram as intervenções educacionais “assimilacionista” e “nacionalista” de Estado e se apropriaram dos seus processos próprios de ensino e aprendizagem, surgindo a necessidade de cursos de formação de professores no ensino superior para que estes assumam com autonomia suas escolas.

Desse modo, ao promover a interculturalidade na formação docente indígena, busca-se garantir uma educação mais inclusiva, relevante e respeitosa das diversas culturas presentes nas comunidades indígenas, contribuindo para o fortalecimento da identidade cultural e o empoderamento dessas comunidades.

3.2 A interculturalidade na formação docente indígena em Alagoas

À interculturalidade na formação docente indígena em Alagoas implica uma abordagem abrangente que vai além do simples reconhecimento da diversidade, envolvendo práticas e políticas educacionais que promovem a equidade, o respeito e a valorização das culturas indígenas locais. É uma prática que promove as relações de comunicação entre diferentes culturais e grupos étnicos, aparecendo como uma proposta pedagógica aos profissionais da educação para que estejam preparados para atender às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Na atualidade ter a consciência da interculturalidade na educação conduz a uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade cultural, promovendo o diálogo e a interação

entre diferentes culturas no ambiente educacional. Essa perspectiva busca superar as barreiras culturais, respeitar as identidades individuais e coletivas e construir uma educação mais inclusiva e equitativa.

Nesse sentido, motivados pela convicção e preservação das identidades culturais, troca de experiências e conhecimentos e o enriquecimento do convívio entre pessoas de culturas diferentes, percebe-se que a interculturalidade na formação docente indígena em Alagoas é um tema crucial que, através da Universidade Estadual de Alagoas, garante que profissionais da educação estejam preparados para atender às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Esta perspectiva dialética, promove práticas pedagógicas entre alunos e professores, visando à ruptura de processos de negação do outro e também de uma busca por direitos humanos igualitários para todos os grupos sociais e culturais, onde a igualdade não implique em sua anulação, pois estimam-se processos educativos verdadeiramente incorporados pela perspectiva intercultural.

Para Moreira e Candau (2003, p.161)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Ainda, “A escola por si só não dará conta de enfrentar esses desafios e realizar seu papel, se ela não contar com meios para esse fim, ou seja, mecanismos que possibilitem e contribuam para a realização dos objetivos no sentido de dirimir as diferenças” (Candau, 2011, p.253).

Além disso, é importante trazer o papel do educador dentro desse debate sobre interculturalidade e sua formação, pois em concordância com Fleuri (2003, p. 42)

o educador é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem.

Dentre tudo mencionado sobre a interculturalidade na formação docente indígena, em Alagoas, a interculturalidade na formação docente tem se mostrado um tema central na construção de uma educação mais inclusiva e representativa para os povos indígenas em Alagoas. Nesse contexto, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) desponta como uma instituição fundamental na promoção de iniciativas que assegurem a formação de professores capacitados para atender às necessidades específicas das comunidades indígenas.

Por meio de programas como o Curso de Licenciatura Indígena (CLIND), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), a UNEAL tem promovido uma abordagem que valoriza a interculturalidade e respeita os saberes tradicionais. Esses programas oferecem uma formação específica e diferenciada, alinhada às demandas educacionais e culturais das comunidades indígenas.

Para Santos, Peixoto, Jiménez & Medeiros (2024)

Os resultados demonstraram que a perspectiva, tanto do projeto como do ingresso dos docentes nas escolas indígenas, será fundamental para os povos indígenas pesquisados porque possibilitará o fortalecimento da educação escolar indígena com o ingresso de novos profissionais (p. 8).

O PROLIND, em especial, foi um marco na história da educação indígena no estado, proporcionando um espaço para que hoje docentes desenvolvam competências pedagógicas e culturais fundamentais em suas atuações em escolas indígenas, sejam na docência ou na gestão escolar. Além disso, o CLIND tem ampliado o acesso à formação superior para os povos indígenas, assegurando que as especificidades culturais sejam respeitadas e valorizadas no processo educacional. Por sua vez, o PAFOR tem contribuído significativamente para a formação continuada de professores, reforçando o compromisso da UNEAL com a educação de qualidade.

É importante destacar que professores egressos do PROLIND/UNEAL têm assumido um papel fundamental como professores formadores no CLIND. Essa dinâmica cria um ciclo virtuoso de formação, em que profissionais com experiência na educação intercultural compartilham seus conhecimentos com novas gerações de docentes, promovendo um diálogo enriquecedor entre saberes acadêmicos e tradicionais.

Essas iniciativas não apenas garantem uma formação de qualidade, mas também promovem o fortalecimento da identidade cultural e da autonomia das comunidades indígenas. Ao integrar conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais, a UNEAL reafirma seu papel como uma instituição comprometida com a justiça social e a pluralidade cultural, formando profissionais preparados para atuar em contextos educacionais diversos e contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente intercultural.

Sendo assim, a união entre escola, comunidade e instituições de formação de professores são capazes de fortalecer a educação escolar indígenas através da troca de saberes e do fortalecimento de ideias e ações capazes de alavancar o ensino em cada comunidade indígena de Alagoas.

CAPÍTULO 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA UNEAL

"A formação específica reflete a possibilidade de ruptura de estereótipos que marcam os povos indígenas frente à sociedade nacional" Edilma Lima Correia

Como já mencionado acima, fomentar a promoção da interculturalidade na formação de professores tem se consolidado como um tema essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa dos povos indígenas em Alagoas. Nesse cenário, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) se destaca como uma instituição crucial no desenvolvimento de ações que garantam a formação de docentes preparados para atender às demandas específicas das comunidades indígenas.

Desde sua criação, a UNEAL tem demonstrado um compromisso inabalável com a inclusão e a valorização das culturas tradicionais. Na década de 90, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) iniciou um trabalho significativo na formação de professores indígenas, com o intuito de atender às demandas educacionais específicas das comunidades tradicionais do estado. A partir desse período, a instituição se preocupou em garantir uma educação que respeitasse a diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas, proporcionando a eles a formação pedagógica necessária para atuar nas suas próprias comunidades. Essa atuação da UNEAL não se limitava à capacitação técnica, mas também buscava integrar uma perspectiva social que valorizasse a identidade indígena, promovendo uma educação inclusiva e voltada para a preservação das tradições culturais. O compromisso da universidade com a formação desses professores era, portanto, uma resposta direta à marginalização histórica dos povos indígenas e à necessidade de dar voz e autonomia a essas comunidades, contribuindo para uma educação que fosse não apenas formativa, mas também transformadora no contexto social e cultural da época.

Em resposta a essas demandas, a UNEAL iniciou programas pioneiros voltados para a formação de docentes que pudessem atuar nas comunidades indígenas de forma respeitosa e intercultural. Assim, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), do Curso de Licenciatura Indígena (CLIND) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a UNEAL tem desenvolvido uma abordagem que valoriza a interculturalidade e os saberes tradicionais. Esses programas garantem uma formação específica e diferenciada, em sintonia com as demandas educacionais e culturais das comunidades indígenas. Segundo Sanchez e Leal (2021, p. 3)

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

Ainda, Peixoto e Campos (2021) diz que

Acredita-se, assim, estar colaborando na criação de bases para que os próprios indígenas redefinam um programa pedagógico, político e cultural, com vistas à busca de alternativas e melhores condições de vida de suas comunidades. Dessa forma, os resultados esperados são: formar professores indígenas em nível superior, para atuarem nas escolas de Educação Básica, com instrumental que lhes possibilite construir metodologias adequadas ao universo sociocultural em que se inserem; colaborar para a elaboração de currículos diferenciados nas escolas de Educação Básica e contribuir na elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que atendam às escolas indígenas locais (p. 118).

A Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sempre esteve comprometida com a formação de professores, desde sua criação, com foco na formação de licenciados não indígenas. Inicialmente, seus cursos de licenciatura atenderam amplamente a demanda educacional de Alagoas, capacitando docentes para atuar nas escolas do estado. No entanto, a história da UNEAL passou por uma transformação significativa com a implementação de programas interculturais, que passaram a integrar as especificidades das comunidades indígenas em seus projetos educacionais. A partir daí, a universidade ampliou sua atuação, passando a oferecer formação mais inclusiva e sensível às necessidades culturais das populações indígenas de Alagoas.

Portanto, o compromisso da universidade é resultado de um histórico de engajamento com as questões sociais e educacionais da região, reafirmando sua missão de contribuir para a construção de uma educação mais justa e representativa.

4.1 Histórico da UNEAL

O processo de reordenamento do Estado brasileiro e a interação, muitas vezes conflituosa ou cooperativa, com as organizações indígenas e o "indigenismo paralelo"⁹, como destacado por Ramos (1998), trouxe à tona um cenário em que as comunidades indígenas se fortaleceram no movimento associativo e reivindicatório. Esse fortalecimento ampliou as

⁹ O termo "indigenismo paralelo" foi abordado principalmente por Alcida Ramos, uma das principais autoras a refletir sobre as questões indígenas no Brasil. Discute o conceito dentro do contexto de como a sociedade e o Estado, muitas vezes, impõem suas visões e agendas sobre os povos indígenas, sem levar em consideração suas realidades e perspectivas. O "indigenismo paralelo" refere-se a essas ações que buscam atuar em nome dos indígenas, mas que não necessariamente respeitam suas culturas e formas de organização.

formas de pressão, alianças e representações. Esse panorama crítico do indigenismo no Brasil reverbera nas demandas dos povos indígenas por respostas mais eficazes e duradouras, especialmente no que se refere à educação.

Nesse contexto, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) se insere com um compromisso significativo com a formação docente indígena, atendendo às necessidades das comunidades por meio de iniciativas como os cursos de Licenciatura e programas específicos voltados para a educação de indígenas. A trajetória da UNEAL, desde sua criação até a atualidade, reflete um esforço contínuo para integrar e adaptar as políticas educacionais às realidades e necessidades das populações indígenas, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza suas culturas, saberes e modos de vida.

Assim, sua trajetória tem início com a sua fundação em 1970, marcando o começo de um importante processo de consolidação educacional no estado, pela Lei Municipal n.º 719/70, como Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), foi estatizada em 1990 pela Lei Estadual n.º 5.119, de 12 de janeiro de 1990, renomeada, em 29 de dezembro de 1995, pela Lei Estadual n.º 5.762 como Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA e reestruturada, em 2006, pela Lei n.º 6.785/2006, de 21 de dezembro, como Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

A UNEAL, considerando toda a sua trajetória desde a sua fundação até os dias atuais, completa 55 anos de existência, um marco significativo para os padrões de Alagoas, especialmente quando se leva em conta a curta duração histórica da Educação Superior no Brasil e, particularmente, em Alagoas. Quando de sua criação, ainda sob a égide da FUNEC, foram autorizados, em 27 de abril de 1971, por Decreto Presidencial, os cursos de formação de professores em Letras, Estudos Sociais e Ciências, dando corpo à Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), embrião da atual Uenal e que foi a primeira instituição de educação superior a existir no interior do Estado.

Em 21 de agosto de 1978, através da Lei Estadual n.º 3.943, o Governo autoriza a doação do prédio do Grupo Escolar Costa Rêgo, situado na Rua Governador Luiz Cavalcante, s/n, bairro Alto do Cruzeiro, Arapiraca, hoje, localização da Reitoria e do Campus I, da UNEAL. Em 26 de fevereiro de 1985, através da Portaria Ministerial de n.º 145, foram autorizadas as licenciaturas plenas em Letras, em Estudos Sociais e em Ciências, com habilitação em Biologia, Física, Matemática e Química.

Em resposta às reivindicações da sociedade de Arapiraca e seu entorno, o Governo Estadual, através da Lei n.º 5.119, de 12 de janeiro de 1990, publicada no DOE de 13 de janeiro

de 1990, tornou a FUNEC uma instituição regida e mantida pelo Poder Público Estadual, cujo novo estatuto seria aprovado pelo Decreto Governamental n.º 34.928, de 29 de maio de 1991.

Por meio da Lei n.º 5.384, de 06 de agosto de 1992, cria-se a Escola Superior de Administração e Negócios do Agreste (ESAG), com o curso de Administração de Negócios, ainda vinculada à FUNEC. Em 1995 foi autorizado o curso de Ciências Contábeis, por meio da Portaria Ministerial, publicada no D.O.U., de 27 de abril de 1995, passando a ESAG, a partir de 18 de dezembro de 1998, a denominar-se de FAJEAL– Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas, através da Lei Estadual n.º 6.086/98. O Conselho Estadual de Educação (CEE), em 06 de agosto de 1993, através da Resolução n.º 003/93, extinguiu o Curso de Estudos Sociais e criou, em seu lugar, as licenciaturas plenas em História e Geografia.

Em 1994, foi criada pela Lei n.º 5.600/94, de 10 de janeiro de 1994, a Escola Superior de Ciências Humanas Físicas e Biológicas do Sertão (ESSER), com os Cursos de Pedagogia e Zootecnia. Autorizados a funcionar através de Decreto Federal de 26 de abril de 1995, respaldado pelo Parecer n.º 109/94, do Conselho Estadual de Educação de Alagoas, de 08 de novembro de 1994, o curso de Pedagogia foi estendido à Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA), com 50 vagas.

Neste mesmo ano de 1994, cria-se a Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios-ESPI, através da Lei n.º 5.606, de 26 de janeiro. Os primeiros cursos nela instalados foram os de Letras, Estudos Sociais e Ciências; esse, com habilitações em Biologia, Química e Matemática, os quais, na verdade, iniciaram como uma extensão dos cursos da FFPA.

A FUNESA foi uma das instituições estaduais que mais sofreu com o programa de demissão voluntária, criado pelo Governo Estadual, mais conhecido como PDV, diminuindo significativamente o quadro docente e técnico-administrativo, com repercussões graves no funcionamento regular e harmônico na instituição por quase uma década. Mesmo assim, em 1998, o Conselho Estadual de Educação, autorizou o funcionamento de duas extensões da FFPA, uma em União dos Palmares e outra em São Miguel dos Campos, com o curso de Letras.

Em 2006, sanados os problemas do quadro docente mediante concurso público realizado em 2003 e feita avaliação da FUNESA por comissão externa de docentes nomeados pelo Poder Público, ocorreu o credenciamento da FUNESA como UNIVERSIDADE, pelo Conselho Estadual de Educação, através do Parecer n.º 100/2006 – CEE, sendo a Instituição, ainda em 2006, reestruturada administrativamente pelo Governo do Estado de Alagoas, através da Lei n.º 6.785/2006, de 21 de dezembro de 2006 e, em 27 de dezembro do mesmo ano, seu Estatuto foi

Tabela 2*Campi da UNEAL/Regiões Alagoas.*

REGIÃO 02	ARAPIRACA – Localizado na cidade de Arapiraca, é a sede administrativa da UNEAL, onde funciona o Campus I - compreende os municípios de Campo Grande, Coité do Nóia, Craibas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, São Sebastião e Taquarana.
REGIÃO 09	SANTANA DO IPANEMA – Localizado na cidade de Santana do Ipanema, onde funciona o Campus II - engloba os municípios de Carneiros, Dois Riachos, Maravilha, Ouro Branco, Palestina, Pão de Açúcar, Poço das Trincheiras, São José da Tapera e Senador Rui Palmeira.
REGIÃO 07	PALMEIRA DOS ÍNDIOS – Situado na cidade de Palmeira dos Índios, onde está situado o Campus III - inclui os municípios de Belém, Cacimbinhas, Estrela de Alagoas, Igaci, Mar Vermelho, Maribondo, Minador do Negrão, Paulo Jacinto, Quebrangulo e Tanque d'Arca.
REGIÃO 10	SÃO MIGUEL DOS CAMPOS - Localizado em São Miguel dos Campos, onde se encontra o Campus IV - inclui os municípios de Anadia, Boca da Mata, Campo Alegre, Coruripe, Jequiá da Praia, Junqueiro, Roteiro e Teotônio Vilela.
REGIÃO 12	UNIÃO DOS PALMARES - Situado na cidade de União dos Palmares, onde funciona o Campus V - inclui os municípios de Atalaia, Branquinha, Cajueiro, Campestre, Capela, Colônia Leopoldina, Flexeiras, Jacuípe, Joaquim Gomes, Jundiá, Matriz de Camaragibe, Messias, Murici, Novo Lino, Porto Calvo e São Luiz de Quitunde.
REGIÃO 05	MACEIÓ - Localizado na capital do estado, Maceió, onde funciona o Campus VI - inclui os municípios de Barra de Santo Antônio, Barra de São Miguel, Coqueiro Seco, Marechal Deodoro, Paripueira, Pilar, Rio Largo, Santa Luzia do Norte e Satuba.

Nota. Fonte: Adaptado pelo autora (Reitoria/UNEAL).

A Universidade Estadual de Alagoas oferta 36 cursos, atualmente, cursos de graduação em nível de licenciatura e bacharelado, distribuídos em seus 06 (seis) Campi, nas seguintes áreas: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Química, Geografia, História, Física, Zootecnia, Ciências Contábeis, Administração Pública, Administração e Direito.

Esses cursos abrangem diversas áreas do conhecimento, atendendo às demandas educacionais da região e distribuídos por seus seis campi, como:

- **Campus I – Arapiraca:**
 - Administração
 - Ciências Biológicas - Matutino
 - Ciências Biológicas – Noturno
 - Ciências Contábeis
 - Direito
 - Geografia
 - História
 - Letras – Inglês
 - Letras – Português e Francês
 - Letras – Português e respectivas literaturas
 - Matemática
 - Pedagogia
 - Química
- **Campus II – Santana do Ipanema:**
 - Ciências Biológicas
 - Pedagogia
 - Zootecnia
- **Campus III – Palmeira dos Índios:**
 - Ciências Biológicas
 - Geografia
 - História
 - Letras - Inglês
 - Letras – Português
 - Pedagogia
 - Matemática
 - Química
- **Campus IV – São Miguel dos Campos:**
 - Ciência Contábeis
 - Letras - Inglês
 - Letras – Português
 - Letras – Português e Espanhol

- **Campus V – União dos Palmares:**

- Geografia
- Letras - Inglês
- Letras – Português
- Pedagogia

- **Campus VI – Maceió:**

- Administração Pública
- Direito
- Física

Além disso, a UNEAL oferece os seguintes Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização):

- Políticas Públicas e Direitos Humanos (Campus I – Arapiraca)
- Ecologia e Conservação da Natureza (Campus III – Palmeira dos Índios)
- Ensino, Linguagem e Pluriletramento (Campus IV – São Miguel dos Campos)
- Educação Infantil: Saberes e Práticas Pedagógicas (Campus V – União dos Palmares)
- Gestão Pública e Cidades Inteligentes (Campus VI – Maceió)
- Inovação na Gestão Pública (Campus VI – Maceió)

Cursos de Mestrado:

A UNEAL oferece o Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Inovação (ProDiC), com processo seletivo e entrada anual. Recentemente foram aprovados os cursos de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores para a Educação Básica (PROFEI) e o Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua). Esses cursos visam aprofundar conhecimentos e práticas profissionais em áreas específicas, contribuindo para a formação continuada dos profissionais da região. A IES aguarda a aprovação de mais quatro programas que se encontram em análise na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A UNEAL, também, oferece outros programas de graduação com o objetivo de proporcionar formação continuada e promover o desenvolvimento regional. Entre eles, destacam-se os seguintes:

PROESP (Programa Especial para Formação de Servidores Públicos da Universidade Estadual de Alagoas):

Esse programa visa a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a servidores efetivos de entidades dos três poderes constituídos de Alagoas. A adesão ao programa garante aos servidores qualificação e desenvolvimento de habilidades para melhoria dos serviços

prestados ao público. O objetivo é promover a qualificar dos servidores públicos e desenvolver habilidades para melhorar os serviços prestados à população alagoana.

CLIND (Curso de Licenciatura Intercultural Indígena):

O CLIND é voltado para a formação de professores para escolas indígenas, focando na educação contextualizada às realidades das comunidades indígenas de Alagoas. O CLIND foi criado em 2010 e é realizado no Campus III em Palmeiras dos Índios. O curso é fruto de uma parceria entre a UNEAL, e o Governo do Estado de Alagoas financiado com recursos do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza - FECOEP.

PAFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica):

O PAFOR é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa é realizado em parceria com os estados, municípios, Distrito Federal e instituições de ensino superior. O Parfor é uma iniciativa do Governo Federal que visa aprimorar a formação inicial dos professores da rede pública de educação básica, oferecendo cursos de licenciatura que correspondam às áreas de atuação desses profissionais. Dentro do programa, destaca-se o PARFOR Equidade, que se concentra na formação de professores para a educação escolar indígena, quilombola, do campo, além da educação especial inclusiva e bilíngue para surdos. Os cursos oferecidos são: Licenciatura Intercultural Indígena, com 30 vagas no Campus III em Palmeira dos Índios; Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, com 160 vagas distribuídas entre os Campi I (Arapiraca), II (Santana do Ipanema) e V (União dos Palmares); e Licenciatura em Educação do Campo, com 30 vagas no Campus I em Arapiraca.

Esses programas são parte das iniciativas da UNEAL para promover uma educação mais inclusiva, diversificada e alinhada às necessidades e realidades de suas comunidades. Além disso, a IES possui os seguintes programas voltados para os estudantes visando a formação de profissionais qualificados para atuar em contextos de inovação e desenvolvimento regional.

Programas de Iniciação Científica e Tecnológica:

A UNEAL disponibiliza programas de bolsas de iniciação científica e tecnológica (PIBITI), e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), oferecendo bolsas para projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

Programas de Assistência Estudantil:

A Universidade oferece programas de assistência estudantil, como o Programa Alimenta 2024.1, que disponibiliza bolsas mensais para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Para informações detalhadas sobre cada programa, como requisitos de ingresso, processos seletivos encontram-se no site oficial da UNEAL (www.uneal.edu.br).

Programa Pé-de-Meia Licenciaturas

A Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) foi recentemente contemplada pelo Programa Pé-de-Meia Licenciaturas, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) destinada a incentivar a formação de professores para a educação básica. A partir do Sistema de Seleção Unificada (SISU) de 2025, alunos matriculados nos cursos de licenciatura da UNEAL poderão receber uma bolsa mensal de R\$ 1.050, sendo R\$ 700 disponíveis para saque imediato e R\$ 350 depositados em uma poupança que será liberada após a atuação na rede pública de ensino.

Para ser elegível ao programa, o estudante deve atender aos seguintes critérios:

- Estar regularmente matriculado em um curso de licenciatura contemplado pelo programa.
- Obter uma nota mínima de 650 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).
- Comprometer-se a atuar na rede pública de ensino após a graduação.

A continuidade do benefício está condicionada ao bom desempenho acadêmico do estudante, conforme regulamento do programa.

Os cursos de licenciatura da UNEAL contemplados pelo programa incluem:

- Ciências Biológicas
- Física
- Geografia
- História
- Letras (Inglês, Português, Português e Espanhol, Português e Francês)
- Língua e Literaturas da Língua Inglesa
- Matemática
- Pedagogia
- Química

Essa iniciativa representa um incentivo significativo para a formação de professores qualificados, contribuindo para a melhoria da educação pública em Alagoas e no Brasil.

Quanto aos equipamentos disponíveis, todos os Campi da UNEAL possuem Biblioteca e Laboratório de Informática; alguns possuem laboratórios de Letras, Biologia, Química, Geografia e Zootecnia. Projetos de pesquisa e extensão são desenvolvidos em todas as áreas ofertadas pela instituição e se dividem em projetos de longa e curta duração. Além dos cursos e graduação e pós-graduação o Uneal também é responsável pelo Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca. Trata-se de um polo tecnológico de apoio a agricultura familiar e

da agropecuária. Consiste num espaço destinado à pesquisa nas áreas de solo, água, plantas e manejo de atividades agrícolas e uso do solo.

Com a finalidade de qualificar o corpo docente, a fim de propiciar o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2008, a Universidade, numa parceria com a FAPEAL (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas), firmou convênio com a Universidade Federal de Alagoas para oferta de Mestrado em Educação para 23 professores aprovados em processo seletivo. Outros convênios foram firmados, sendo dois deles no ano de 2016: o primeiro com a Universidade Federal de Sergipe com 2 vagas para Mestrado Interinstitucional - MINTER e 4 vagas para Doutorado Interinstitucional – DINTER, ambos na área de Geografia; o segundo, com a Universidade Estadual de Maringá - UEM, para oferta de DINTER na área de Letras, contemplando 12 professores. No ano de 2017, outro convênio foi firmado com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, contemplando 20 professores na área de Educação. Além desses professores contemplados, outros ingressaram em programas de Pós-Graduação de outros Estados do Brasil, em várias áreas de conhecimento melhorando a capacidade técnica e acadêmica dos docentes da instituição.

A UNEAL também desenvolveu programas de graduação voltados para a formação de professores. Entre eles, convem citar o Programa Especial para Graduação de Professores/PGP resultado de Convênio entre a UNEAL e Prefeituras Municipais do Estado de Alagoas. Em sua primeira versão, graduou, na área de Pedagogia, 3.793 professores que já atuavam em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, respondendo a grande demanda à época. Na segunda versão, graduou 1.776 professores nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática e Biologia. Concluída essa etapa de formação superior para professores da rede pública, a IES substituiu o PGP pelo Programa Especial de Graduação para Servidores Públicos/PROESP destinado à formação em nível superior (licenciatura e bacharelado) de servidores públicos em geral, graduou 1.276 servidores estaduais e municipais nas áreas de Letras, Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia e Administração. Atualmente, o PROESP encontra-se em sua segunda versão.

A UNEAL também ofertou 60 vagas no Programa de Licenciatura em Educação do Campo, em 2011, formando 54 professores em Línguas, Artes e Literatura e Ciências da vida, da Natureza e Matemática através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Esse programa é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que visa apoiar a implementação de cursos de licenciatura em educação do campo em instituições públicas de ensino superior em todo o Brasil

Em resposta ao Edital n.º 3, de 24 de junho de 2008, do Ministério da Educação–MEC (por intermédio, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, da Secretaria de Ensino Superior - SESu e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE), publicado na Seção 3, página 39, do Diário Oficial da União, de 26 de julho de 2008, para Instituições de Educação Superior - IES públicas federais e estaduais, a UNEAL apresentou proposta de Cursos de Licenciatura Intercultural específica para formação de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas.

4.2 Programa de Licenciatura Intercultural Indígena/PROLIND-UNEAL

Contrariando o pensamento vulgar de que os povos indígenas estavam destinados a viver em suas próprias comunidades, ou seja, oclusos em suas culturas e costumes sem uma educação escolar indígena de qualidade, diferenciada e intercultural, a educação escolar indígenas surge como uma possibilidade de atender os anseios de povos indígenas. Nesse sentido, Grupioni (2001, p.88) diz que

a tendência presente em muitos Estados Nacionais de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes da unidade nacional, postulando uma homogeneidade linguística e cultural, tem sido superada, através de novos ordenamentos constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade desses povos manterem suas identidades e práticas, sinal de que estão se abrindo novos espaços jurídicos de aceitação da diversidade étnica e cultural por eles representada.

Corroborando com o autor, em Alagoas a partir dos anos 1990, a formação de professores indígenas passou a ser responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/AL), onde as formações e capacitações docentes foram contextualizada à nível de Ensino Médio. O Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND/UNEAL) foi a primeira iniciativa no Estado com o propósito da formação em nível superior para os professores indígenas através de cursos de licenciatura.

Esta iniciativa era uma das bandeiras de luta dos povos indígenas de Alagoas que aconteceu no processo de formação de professores indígenas, por meio de uma iniciativa pioneira da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL para dar acesso ao ensino superior. Além disso, dentro de grandes impasses e obstáculos, esta conquista institucional marcou o início da história da educação superior indígena em Alagoas.

Portanto, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), da Secretaria de Ensino Superior (SESu)

e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para graduar professores da população indígena.

A Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL submeteu projeto, o qual teve como autoras: Professora Doutora Iraci Nobre da Silva e Professora Especialista Mary Selma de Oliveira Ramalho (respectivamente, Coordenadora geral e Vice-Coordenadora do Curso) e coordenadores de cursos, sendo o professor José Adelson Lopes Peixoto (História), Maria Margarete de Paiva Silva (Letras), João Ferreira da Silva Neto (Matemática), professores efetivos, lotados no Campus III, localizado na cidade Palmeira dos Índios. No dia 12 de setembro de 2008, foi aprovado o projeto do Curso PROLIND-UNEAL, com 80 (oitenta) vagas previstas, duração de quatro anos e habilitação em quatro áreas de estudos, a saber: Ciências Naturais, História, Letras e Pedagogia.

Para confirmar a demanda para a graduação indígena existente na Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEIND/SEE foi necessário realizar um diagnóstico. No mês de abril de 2008, foram realizadas visitas às aldeias para comprovação do interesse dos alunos. O edital de convocação para o Processo Seletivo - 2009 e o devido resultado foram publicados no Diário Oficial de Alagoas. Foram 114 candidatos inscritos para as 80 vagas ofertadas para professores de 12 etnias diferentes.

Todo o processo e experiência iniciada representou um marco rumo à implantação de Políticas Públicas no Estado de Alagoas no sentido da formação superior em Cursos de licenciatura para a educação escolar indígena. A distribuição nos cursos de licenciatura foram de 20 (vinte) vagas para os cursos de Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas.

Os candidatos aprovados no Processo Seletivo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pertencem aos municípios, etnias e comunidades indígenas apresentadas na tabela a seguir, marcadas por asteriscos:

Tabela 3*Municípios, Etnias e Comunidades Indígenas de Alagoas.*

CIDADES	ETNIAS	COMUNIDADES INDÍGENAS
		Mata da Cafurna*
		Fazenda Canto*
		Boqueirão*
Palmeira dos Índios	Xukuru-Kariri	Cafurna de Baixo Coité
		Riacho Fundo Jarra
		Serra do Capela*
Feira Grande São Sebastião	Tingui-Botó	Serra do Amaro*
	Karapotó Plak-ô	Tingui-Botó*
São Sebastião	Karapotó Terra Nova	Karapotó Plak-ô*
Porto Real do Colégio	Kariri-Xocó	Karapotó Terra Nova
Inhapi	Koiupanká	Kariri-Xocó*
Pariconha	Jiripankó	Koiupanká*
Pariconha	Karuazu	Jiripankó*
Pariconha	Katókinn	Karuazu
Joaquim Gomes	Wassu-Cocal	Katókinn
Traipu	Aconã	Wassu-Cocal*
Água Branca	Kalankó	Aconã
Delmiro Gouveia	Pankararu	Kalankó
		Pankararu

Nota. Fonte: Secretaria do PROLIND

O Curso teve o início em 05 de fevereiro 2010 e o término em setembro de 2015. A carga horária do curso era 2.100 horas de Estudos Intensivos chamado de tempo-universidade o qual era composto por disciplinas da matriz curricular, ministradas às sextas-feiras e aos sábados, no Campus III da UNEAL em Palmeira dos Índios. Acresce a essa carga-horária 700 horas de Atividades Intermódulos no formato de tempo-comunidade realizado ao final de cada semestre letivo nas aldeias e 400 horas de Estágio Supervisionado, perfazendo um total de 3.200 horas, distribuídas ao longo de 4 anos. O objetivo do curso era formar professores indígenas para atuar em suas comunidades, com foco na educação intercultural, respeitando as especificidades culturais e identitárias dos povos indígenas.

Os graduandos indígenas deslocavam-se de suas aldeias para a UNEAL/Campus III em veículos automotores (ônibus, micro-ônibus e outros veículos de menor porte, de acordo com a quantidade de alunos por aldeia). A alimentação, hospedagem e transporte dos alunos eram

realizadas por fornecedores contratados pela UNEAL e pagos com recursos previstos no Plano de Trabalho - PTA dos cursos. Todo material didático-pedagógico utilizado pelos graduandos também eram custeados pelos recursos aportado junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

As inscrições ao Processo Seletivo ocorreram no Núcleo de Estudos Indígenas de Palmeira dos Índios – NEIPI, no Campus III da UNEAL, observando as exigências e horários estabelecidos no Edital específico, registrando um total de 114 candidatos inscritos. Quanto à seleção, foram adotados os seguintes instrumentos: Produção Textual de um memorial e Entrevista. Os dois instrumentos tiveram caráter eliminatório e foram aplicados e corrigidos por professores da IES proponente. Posteriormente, os resultados foram divulgados no Diário Oficial do Estado de Alagoas, no site e nos murais da UNEAL, obedecendo às datas de matrículas estabelecidas no Edital, ficando o início das aulas condicionado à liberação dos recursos financeiros. Como os recursos só foram liberados pelo FNDE em 27 de outubro de 2009, as aulas iniciaram em 05 de fevereiro de 2010.

Nos meses de novembro e dezembro de 2009, aconteceram as matrículas dos aprovados e o trabalho da equipe pedagógica para composição do quadro de professores, organização do calendário letivo, aquisição de material de expediente, tomada de preços para contratação de serviços de transporte, alimentação, hospedagem e serviços de gráfica.

Em janeiro, durante o período de férias institucionais, aconteceram as reuniões pedagógicas com os professores selecionados para as primeiras disciplinas, seleção dos textos e organização dos kits pedagógicos. Após essas atividades, foi estabelecido contato com as aldeias para divulgação da aula inaugural em 05 de fevereiro de 2010.

As atividades intermódulos (ou tempo comunidade) foram desenvolvidas em forma de eventos acadêmicos com conferências, mesas redondas, oficinas e minicursos, com a participação dos graduandos do PROLIND-UNEAL, alunos e professores dos demais cursos da UNEAL, alunos das escolas indígenas, comunidade das aldeias anfitriãs e convidados.

Os graduandos também participaram dos eventos: II Semana das Nações Indígenas de Alagoas e Sergipe, Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia/CAIITE; IV Semana de Letras da UNEAL/Campus III, que teve como temática: Na trilha da universalidade de saberes; da V Semana de Letras da UNEAL/Campus III, cujo tema foi Literatura, Letramento e Formação do Professor e da Semana dos Povos Indígenas, com o tema Os povos indígenas na história de Alagoas e do Brasil – demandas sociais, mobilizações e políticas públicas. Nos referidos eventos, os alunos apresentaram trabalhos e participaram de palestras e minicursos.

Além da formação de professores, o Curso de licenciatura Indígena implementou a execução de projetos produtivos, visando a melhoria da qualidade de vida, a preservação e valorização da cultura indígena. Os seus resultados foram apresentados nos Trabalhos de Conclusão de Curso em forma de artigos, monografias, relatórios e documentário.

Portanto, o PROLIND/UNEAL/SECADI com seus cursos de Licenciatura Intercultural Indígena iniciado em 05 de fevereiro 2010 e concluído no segundo semestre de 2015, especificamente, em 25 de setembro com a formatura de 69 professores indígenas. Assim, cada curso ofertado dentro do programa teve, portanto, duração de aproximadamente 05 (cinco) anos, devido alguns contratempos no decorrer do percurso da formação. Os alunos do PROLIND eram oriundos dos municípios de Joaquim Gomes, Palmeira dos Índios, Pariconha, Inhapi, Porto Real do Colégio, São Sebastião e Feira Grande.

Essa experiência intercultural indígena, realizada pela UNEAL representou o início de uma história educacional de formação docente indígena. Torquato (2016, p.8) em seu estudo “PROLIND: uma realidade no processo de formação de professores indígenas”, diz que

Ainda há muito a ser feito. São grandes as carências e debilidades em relação à oferta escolar no país, aspectos que persistem desde o princípio da formação social Brasileira, pautada em bases colonialistas. A questão da formação de professores sempre se constituiu em um grande problema, independentemente de se voltar a um ou outro segmento social. A formação de professores indígenas continua sendo um dos principais desafios para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena, pautada nos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade em Alagoas.

Concluída a primeira experiência de formação de professores indígenas fortalece o comprometimento da UNEAL com a causa indígena em Alagoas. Pensando nisso, a IES apresentou uma versão própria inspirada no PROLIND, denominada então de Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND/AL com financiamentos do Governo do Estado de Alagoas, através do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza – FECOEP com o apoio da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC).

4.3 Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - CLIND/AL

O acesso à Educação como bem universal configura-se como elemento de transformação do ser humano, é um direito assegurado a todos os indivíduos. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas CLIND-AL foi implementado a partir desse entendimento, buscando atender às demandas educacionais por ensino superior, por meio de projetos específicos e diferenciados, elaborados e avaliados por representantes dos segmentos

envolvidos com a educação escolar indígena. A oferta de cursos superiores específicos para indígenas representa a possibilidade de atendimento adequado e a continuidade do processo de formação desses indivíduos.

Com o encerramento do PROLIND deu-se um pequeno salto, ainda de forma tímida é evidente, devido a grande carência existente no contexto educacional indígena alagoano, onde forneceu profissionais que estão exercendo suas atividades em diferentes funções como docentes, coordenadores e diretores escolares. Portanto, a continuidade da formação de professores indígenas era necessária e urgente e visava atender à reivindicação e luta dos povos indígenas de Alagoas e, ainda, ir de encontro com o compromisso da UNEAL em atender às demandas dessas comunidades.

Entretanto, o PROLIND e o CLIND apresentam diferenças significativas em seus objetivos e públicos-alvo. O PROLIND foi criado com o propósito específico de formar professores indígenas para atuar em escolas indígenas, oferecendo uma formação acadêmica direcionada às áreas de conhecimento em que ainda não havia profissionais capacitados, com ênfase na educação intercultural. Por outro lado, o CLIND ampliou seu escopo, atendendo a todos os membros das comunidades indígenas de Alagoas, independentemente de serem ou não professores em exercício e possuírem formação específica. Essa iniciativa promoveu um avanço significativo no acesso das comunidades indígenas ao ensino superior.

Outro aspecto relevante é que a continuidade do PROLIND para o CLIND não se deu por meio de financiamento federal, mas sim por apoio e financiamento estadual, o que possibilitou a ampliação do acesso à formação e capacitação para um número maior de indígenas em Alagoas. Essa iniciativa estadual surgiu em reação à descontinuidade das políticas públicas voltadas às questões interculturais indígenas por parte do Governo Federal, especialmente pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), após o encerramento do PROLIND.

Em 2010, a população indígena de Alagoas era estimada em 16.291 pessoas, segundo dados IBGE. Os dados do Censo Demográfico 2022 apontam que a atual população indígena de Alagoas é de 25.725¹⁰ habitantes distribuídos em diferentes regiões do estado. Isso demonstra que há uma crescente demanda escolar tanto da Educação Básica (Ensino Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) quanto no Ensino Superior. Nesse contexto, há indícios evidentes da urgência em continuidade o processo de formação de professores

¹⁰ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Censo 2022 <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=27>.

indígenas em Alagoas. Atualmente, os povos indígenas de Alagoas estão distribuídos conforme a tabela abaixo:

Tabela 4

Relação dos Povos Indígenas de Alagoas.

COMUNIDADES INDÍGENAS
Aconã
Jiripankó
Karapotó Plak-ô
Karapotó Terra Nova
Kariri-Xocó
Katokinn
Karuazu
Koiupanká
Kalankó
Tingui-Botó
Wassu-Cocal
Xucuru-Kariri – Boqueirão
Xukuru-Kariri – Cafurna de Baixo
Xucuru-Kariri – Coité
Xucuru-Kariri - Fazenda Canto
Xukuru-Kariri – Fazenda Jarra
Xucuru-Kariri - Mata Cafurna
Xucuru-Kariri – Serra Amaro
Xucuru-Kariri – Serra do Capela
Xukuru-Kariri – Riacho Fundo
Pankararu

Nota. Fonte: Secretaria do CLIND/UNEAL.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de democratizar o acesso à educação e assegurar a continuidade do percurso escolar dos povos indígenas em Alagoas. Nesse contexto, é urgente investir na formação docente por meio de licenciaturas interculturais indígenas, com foco tanto na atuação de professores em escolas indígenas quanto em escolas não indígenas. Para isso, a UNEAL tem concentrado esforços nessa área, buscando garantir uma educação escolar indígena que atenda às diretrizes estabelecidas pela legislação vigente.

Sob essa perspectiva, é fundamental considerar três aspectos principais:

a. Ampliação da escolarização: A formação em nível superior dos indígenas expande a possibilidade de oferecer todos os níveis e modalidades da Educação Básica, assegurando a continuidade da escolarização nas comunidades e promovendo a construção de um modelo de escola que priorize tanto a qualidade quanto a especificidade do ensino;

b. Fomento ao ensino e pesquisa: Incentivar o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa em diversas áreas do conhecimento, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas;

c. Gestão e planejamento pedagógico: O domínio de procedimentos técnico-científicos específicos fortalece a gestão de projetos e recursos nas comunidades, além de garantir a elaboração e atualização dos Projetos Político Pedagógicos das escolas em conformidade com as características e necessidades próprias de cada comunidade indígena.

Dessa forma, com a implementação das Licenciaturas Interculturais Indígenas, a UNEAL não apenas atende aos anseios dos povos indígenas, mas também reconhece que essas ações ultrapassam a simples qualificação docente, contribuindo de maneira significativa para o fortalecimento da Educação Básica nas comunidades indígenas. Esse compromisso, firmado por meio de um diálogo contínuo entre a instituição e os povos indígenas, reflete-se no perfil do egresso dos cursos de licenciatura intercultural indígena, conforme definido nos Projetos Pedagógicos dos cursos.

O perfil do egresso assegura a formação de um profissional capacitado, tanto técnica quanto cientificamente, para atuar de forma integrada e transformadora. Esse profissional é preparado para conduzir processos de reflexão crítica, pesquisa e produção cultural, promovendo não apenas a valorização da identidade e dos saberes tradicionais de seu povo, mas também sua articulação com os conhecimentos da sociedade envolvente.

Além disso, as licenciaturas interculturais possibilitam o desenvolvimento de uma educação escolar indígena que respeita e fortalece a diversidade cultural, contribuindo para a autonomia das comunidades. A UNEAL, ao investir nessa formação, reafirma o papel da educação como instrumento de transformação social, capaz de promover o empoderamento das comunidades indígenas e consolidar os direitos conquistados, sobretudo no campo da educação específica e diferenciada.

Nesse sentido, a docência como um eixo de formação do profissional compreendida no § 1º do Art. 2º - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 diz que:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos

da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Além disso, os cursos de formação docente indígena, portanto, deverão expressar características e garantir uma práxis fundada em pressupostos que assegurem a afirmação da identidade étnica e valorização dos costumes e tradições dos povos indígenas como também promover a articulação entre os conteúdos acadêmicos e os conhecimentos culturais autóctones das comunidades entendendo estas como verdadeiros laboratórios de vivência para esses estudantes. Nesse sentido, há uma intensa troca de saberes entre os estudantes(indígenas) e universidade(UNEAL).

Essa troca de conhecimentos entre esses dois entes de conhecimento promove, primordialmente, a valorização dos conhecimentos próprios de cada um e estabelece o diálogo intercultural. Nesse sentido, o CLIND-AL configura-se como um marco estratégico para ambos os lados, pois cria na UNEAL a necessidade de ampliar mais o leque para o ensino, pesquisa e extensão direcionados para atender aos interesses e necessidades das comunidades indígenas alagoanas. Essas ações fortalecem a educação escolar indígena específica e diferenciada, em atendimento ao preconizado pela legislação nacional e estadual que visam ampliar e garantir a oferta de educação específica e diferenciada.

Neste viés, o modelo de inserção aplicado ao CLIND, composto por professores e demais indígenas de todas as comunidades indígenas de Alagoas que estejam aptos a ingressarem no ensino superior, oportuniza o crescimento profissional e formação acadêmica superior para todos os integrantes das comunidades. Atualmente, um dos grandes desafios para uma sociedade é reconstruir políticas e práticas inclusivas e sociais oportunizando o acesso à Educação para todos os coletivos que são marcados pela desigualdade social e pelo preconceito étnico e racial. Assim, Boas (2005, p.38) diz que

qualquer pessoa que tenha vivido com tribos primitivas, que tenha partilhado as suas alegrias e tristezas, as suas privações e abundâncias, que veja nelas não apenas objetos de estudo a serem examinados, como células a um microscópio, mas seres humanos pensantes e com sentimentos, concordará que não existe uma ‘mente primitiva’, um modo de pensar ‘mágico’ ou ‘pré-lógico’, mas cada indivíduo numa sociedade ‘primitiva’ é um homem, uma mulher, uma criança da mesma espécie com o mesmo modo de pensar, sentir e agir que qualquer homem, mulher ou criança da nossa sociedade.

Além disso, pluralidade cultural e étnica do Brasil exige que todos os Estados desenvolvam ações, atitudes e instrumentos pedagógicos que proporcionem avanços e

qualidades educacionais entre as diversas culturas e povos. Neste sentido, os povos indígenas de Alagoas e suas comunidades foram contemplados com cursos de licenciatura intercultural indígena que oferecem condições de saberes científicos necessários para uma construção de novas potencialidades, concepções e uma nova perspectiva educacional com respeito à diversidade intercultural.

Sua implementação não somente atende as reivindicações e lutas dos povos indígenas de Alagoas pelo direito e formação docente de uma educação escolar de qualidade, específica e diferenciada, mas torna o compromisso da UNEAL uma importante missão, que é promover justiça social nas comunidades indígenas alagoanas dentro do contexto pedagógico. Antes de ser um privilégio às populações indígenas de Alagoas, a oferta desses Cursos as comunidades trazendo respeito às legislações Brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados.

O CLIND, proposto pela UNEAL, traz um diferencial significativo em sua formação pedagógica e profissional, pois permite que os formandos do curso atuem em suas licenciaturas tanto em escolas indígenas quanto não indígenas. Essa abordagem amplia as oportunidades profissionais dos alunos, capacitando-os para exercer sua profissão em diferentes contextos educacionais, fortalecendo a educação intercultural e inclusiva, e garantindo maior inserção no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, garante acesso democrático desses povos aos conhecimentos técnicos e científicos possibilita uma inovação de saberes e condições para que o ensino-aprendizagem da educação escolar indígena transcorra de forma diferenciada, específica e de qualidade, dentro do contexto da docência e a gestão de escolas indígenas e não-indígenas.

Assim, a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) tem se destacado no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à formação de professores indígenas, com foco na construção de uma educação inclusiva e intercultural. Além disso busca, através de eventos e deliberações coletivas, compreender os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas e reafirmar a importância de um modelo educacional que atendesse aos interesses e às necessidades dessas populações. Neste contexto, a UNEAL tem se comprometido com a formação docente para as escolas indígenas, reconhecendo a importância de um currículo e metodologias que respeitem as tradições e os saberes indígenas. Isso reflete a crescente demanda por uma educação que seja verdadeiramente transformadora e que promova a autonomia dos povos indígenas na definição de seus próprios projetos de futuro.

Por tudo que foi exposto, é fundamental reconhecer e valorizar a contribuição do Estado de Alagoas, especialmente através da FECOEP, na continuidade dos cursos interculturais no

estado. O financiamento estadual tem sido um fator de extrema importância para a manutenção e expansão dessas iniciativas, garantindo o acesso à formação qualificada para as comunidades indígenas e promovendo uma educação mais inclusiva e representativa em Alagoas.

4.3.1 Perfil e estrutura dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas – CLIND/AL

A formação de professores indígenas por meio dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena tem como objetivo ampliar a oferta de cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, são oferecidos cinco cursos: Licenciatura Intercultural em Geografia, História, Letras - Português e suas Literaturas, Matemática e Pedagogia. Ao concluir o curso, os egressos recebem o título de licenciados na respectiva área de formação.

Esse modelo de formação se destaca no cenário nacional, pois, além de habilitar os egressos para atuar em escolas indígenas, também os capacita para lecionar em escolas não indígenas. Isso demonstra que a UNEAL, mais uma vez, reforça seu compromisso com uma formação que vai além da inclusão, ao promover a integração e o reconhecimento dos povos indígenas como agentes capazes de compartilhar suas culturas, costumes, identidades, e perspectivas de luta e conquista para além de suas comunidades de origem.

Os cursos possuem uma carga horária total de 3.200 horas, conforme previsto pela legislação Brasileira, em especial a Resolução nº 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Básica. Devido à sua natureza específica, essa carga horária está organizada em duas etapas principais:

1. Etapa Tempo Universidade: Compreende 2.000 horas distribuídas ao longo de 8 períodos letivos presenciais.
2. Etapa Tempo Comunidade: Envolve 800 horas destinadas a atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas nas comunidades, incluindo 200 horas de atividades complementares.

A carga horária total é complementada por 400 horas de Estágio Supervisionado, permitindo que os futuros professores vivenciem a prática docente em diferentes contextos educacionais. Essa estrutura de formação, ao mesmo tempo específica e abrangente, reforça o compromisso da UNEAL com a construção de uma educação intercultural que fortalece as identidades indígenas enquanto promove o diálogo mais ampliado com a sociedade.

Os estudos presenciais acontecem em quatro Polos Geoeducacionais distribuídos em regiões distintas do estado de Alagoas com o intuito de abranger o máximo possível as comunidades indígenas. Os Polos são: Agreste localizado no município de Palmeira dos Índios

atendendo aos povos indígenas: Xukuru-Kariri de Palmeira dos Índios e Tingui-Botó oriundo de Feira Grande. As aulas ocorrem na sede do Campus III na UNEAL. O Polo Baixo São Francisco sediado na Escola Municipal Ricardo Vieira na cidade de São Sebastião atendendo os povos indígenas Kariri-Xokó de Porto Real do Colégio, Aconã de Traipu, Karapotó Plak-ô e Karapotó Terra Nova de São Sebastião. Na cidade de Pariconha está a sede do Polo Sertão funcionando na Escola Municipal Padre Epifânio de Moura onde são atendidos os estudantes das etnias Jiripankó, Karuazu e Katokinn de Pariconha, os Kalankó provenientes de Água Branca e Koiupanká de Inhapi. Nesses três Polos são ofertados os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia, História, Matemática, Letras e Pedagogia. O quarto Polo está localizado no Território Indígena Wassu Cocal situado no município Joaquim Gomes. Nesse polo são ofertados os cursos de Letras e Pedagogia.

As atividades complementares, propostas nesse projeto atendem o que dispõe a Resolução n.º 02, CNE/CP, de 01/07/2015, que tem como objetivo oportunizar o futuro docente o desenvolvimento de atividades teórico-prática, em áreas específicas de seu interesse, através de participação em Seminários, Simpósios, Congressos, Conferências, Programas de Iniciação Científica, à Docência e Extensão, Monitorias entre outras. Convém esclarecer que o reconhecimento dessas atividades, como componente curricular, dar-se-á a partir do ingresso do discente na Instituição.

A Coordenação Geral do projeto do CLIND-AL cabe a Professora Doutora Iraci Nobre da Silva – UNEAL, a coordenação administrativa e financeira é de responsabilidade da Contadora Marize Ferreira da Silva e as Coordenações Pedagógicas dos Cursos estão sob a responsabilidade dos seguintes professores:

- Professora Mestre Rosa de Lima Medeiros Neta – Curso de Geografia;
- Professor Doutor José Adelson Lopes Peixoto – Curso de História;
- Professora Doutora Iraci Nobre da Silva – Curso de Letras
- Professor Doutor João Ferreira da Silva Neto – Curso de Matemática.
- Professora Especialista Mary Selma de Oliveira Ramalho – Curso de Pedagogia

No aspecto pedagógico dos cursos, as disciplinas foram inicialmente ministradas exclusivamente por docentes da UNEAL. No entanto, tornou-se necessário ampliar o quadro de professores, o que levou à realização de processos seletivos para a contratação de docentes de outras instituições. Esses processos seguiram critérios definidos em edital, incluindo, entre os requisitos, a comprovação de experiência na área indígena, garantindo assim que os

profissionais estivessem alinhados às especificidades e demandas da formação intercultural indígena.

O programa tem como objetivo principal formar indígenas em nível superior, habilitando-os para a docência no Ensino Fundamental e Médio. Esse processo se fundamenta em uma metodologia baseada na integração entre ensino, pesquisa e extensão, com respeito aos princípios da interculturalidade, multiculturalismo e etnicidade. Dessa forma, busca-se atender às necessidades de uma educação escolar indígena que dialogue com as especificidades culturais e os processos históricos dos povos indígenas.

Além disso, o programa visa oferecer aos graduandos uma sólida base teórica, metodológica e prática, capacitando-os a atuar como protagonistas na construção do projeto político-pedagógico e cultural de suas escolas, comunidades e povos. O egresso do programa será apto a lecionar tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio em escolas indígenas, bem como em escolas não indígenas, promovendo o intercâmbio cultural e a valorização das identidades indígenas em diferentes contextos.

Espera-se ainda que os egressos sejam capazes de contribuir de maneira eficaz para a elaboração, adaptação e produção de materiais didáticos alinhados à realidade e às necessidades de seus povos. Dessa forma, eles assumem um papel ativo na construção de currículos que reflitam as vivências e os saberes indígenas, fortalecendo suas comunidades e promovendo uma educação de qualidade, específica e diferenciada.

Os professores formados pelo programa são agentes essenciais na construção de uma consciência crítica. Assim, devem atuar no desenvolvimento de projetos que promovam a preservação dos recursos naturais e a valorização das culturas indígenas, fortalecendo a integração entre escola e comunidade com vistas à melhoria da qualidade de vida. Além disso, os egressos são capacitados para atuar nas áreas de planejamento e gestão escolar, consolidando um perfil profissional capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos, valorizando as habilidades de seus alunos em consonância com a realidade sociocultural em que estão inseridos.

Para além da formação voltada ao ensino, a universidade também prioriza as atividades de extensão universitária. Nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), a extensão desempenha um papel fundamental ao estreitar o diálogo entre a universidade e as comunidades de origem dos estudantes. Esse vínculo se manifesta especialmente nos momentos de Tempo Comunidade, quando a universidade leva atividades acadêmicas aos territórios indígenas e, simultaneamente, convida a comunidade a participar de ações realizadas no ambiente universitário.

Entre essas iniciativas de extensão, destacam-se os estudos cooperados, promovidos semestralmente. Essas ações incluem conferências, palestras, oficinas, minicursos e simpósios temáticos que ampliam o debate sobre questões específicas relacionadas à educação e às comunidades indígenas. Essa troca de saberes fortalece o diálogo entre os povos indígenas e a universidade, complementando e enriquecendo a formação dos alunos. Além de ser uma atividade curricular obrigatória para os cursos de licenciatura intercultural, os Estudos Cooperados reforçam a alternância entre o Tempo Escola (na universidade) e o Tempo Comunidade (nos territórios indígenas), conectando o fazer acadêmico com a realidade vivenciada pelos estudantes.

No âmbito da pesquisa, o CLIND/AL estimula o desenvolvimento do espírito investigativo, formando professores-pesquisadores comprometidos com suas comunidades. Esse incentivo ocorre ao longo do curso por meio de atividades curriculares, participação em eventos acadêmicos e, principalmente, na elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Nesse processo, os estudantes realizam pesquisas em suas próprias comunidades, registrando saberes locais e contribuindo para a valorização e preservação dos valores culturais e religiosos de seus povos. Os estudos cooperados também desempenham um papel importante ao aproximar os estudantes de métodos científicos e práticas de pesquisa, consolidando o tripé ensino, pesquisa e extensão, que sustenta a universidade.

Figura 10

Estudos Cooperados (tempo comunidade).



Nota.
Fonte:

Secretaria do CLIND/UNEAL.

Por fim, o CLIND busca consolidar linhas de pesquisa nas áreas de Educação Escolar Indígena, Formação Docente e Estudos sobre Povos Indígenas, fomentando uma investigação sistemática e crítica sobre os desafios enfrentados por seus docentes e discentes. Esse compromisso com a pesquisa e a produção de conhecimento reforça o papel transformador do programa na promoção de uma educação que valoriza as especificidades dos povos indígenas e contribui para o fortalecimento de suas comunidades.

4.3.2 Dimensões Pedagógicas e Formação Integral

O CLIND tem como função primordial a formação profissional que atenda às demandas sociais e culturais apresentadas pelos povos indígenas de Alagoas no âmbito da formação docente. Seu objetivo é assegurar a oferta de uma educação escolar indígena alinhada ao que preconiza a legislação vigente e aos anseios das comunidades indígenas.

Os cursos ofertados estão em consonância com a política educacional Brasileira, incorporando as dimensões social, ética, cultural, ecológica, tecnológica, profissional e de cidadania. Assim, buscam contemplar aspectos fundamentais para o desenvolvimento pleno de seus participantes. Nesse contexto, o foco está no desenvolvimento de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam aos egressos compreender a realidade de maneira crítica e reflexiva, além de se tornarem agentes ativos na transformação social e defensores do meio em que vivem.

Essas competências e habilidades são desenvolvidas por meio dos conteúdos das disciplinas e das atividades curriculares, como atividades complementares, trabalhos de conclusão de curso (TCC), palestras e seminários, sempre priorizando a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, o egresso dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena é preparado para:

- ✓ Atuar de forma ética e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária;
- ✓ Desenvolver seu trabalho na Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens, Adultos e Idosos), promovendo o desenvolvimento integral dos alunos nas dimensões física, psicológica, intelectual, social e cultural;
- ✓ Participar ativamente da gestão das instituições de ensino, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas ou não indígenas onde atuarem;

- ✓ Conhecer e aplicar, de forma crítica, as diretrizes curriculares e outras normativas legais na execução, avaliação e organização das práticas do cotidiano escolar;
- ✓ Produzir ou adaptar materiais pedagógicos que respeitem e valorizem o contexto sociocultural no qual estão inseridos.

O perfil do professor egresso do CLIND está diretamente vinculado às diretrizes definidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que expressa o compromisso em formar profissionais conscientes, éticos e tecnicamente preparados. Esses professores devem ser capazes de contribuir com a educação escolar indígena ao mesmo tempo em que fortalecem os saberes e as culturas de seus povos, integrando os saberes formais e não formais em suas práticas pedagógicas.

4.3.3 Organização dos Cursos de licenciatura intercultural indígena em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia

Os cursos são presenciais alinhados com a visão da universidade em formar profissionais críticos e reflexivos, comprometidos com as transformações sociais para atuarem com responsabilidade, ética e compromisso social. Além disso, por se tratar de licenciaturas interculturais indígenas há o compromisso com uma educação diferenciada, inclusiva e comunitária.

Do ponto de vista legal, os cursos estão autorizados conforme Resolução Nº 003/2018 – CONSU/UNEAL, de 07/02/2018 e pelo FECOEP através do Conselho Integrado de Política de Inclusão Social – CIPIS por meio da Ata Nº 60 resultante da reunião ordinária realizada em 25/11/2019 que garantiu os recursos financeiros para promover o projeto Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena: Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia para 280 professores indígenas (ANEXO A).

Além das autorizações das instituições estaduais os cursos estão amparados pela legislação nacional que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais como a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. A Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação).

Além disso, atende às resoluções que estabelecem as Diretrizes Curriculares específicas como a Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia, a Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002 - Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História, a Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002 - estabelecendo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, o Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005 e o Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e o Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, aprovado em 6 de novembro de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

O curso de Pedagogia conta ainda com o Parecer CNE/CP nº 3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, que é um Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O programa foi implantado com 280 vagas destinadas a formação de professores indígenas de todas as etnias do estado de Alagoas em regime semestral, modular, com funcionamento intensivo e presencial nos finais de semana. Aos sábados funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e nos domingos somente no turno matutino. Os encontros são quinzenais e cada encontro contabiliza uma carga horária de 20 (vinte) horas-aulas.

O ingresso ocorreu por meio de processo seletivo regulamentado através de edital específico. As etapas de seleção foram assim dispostas: apresentação do quadro geral de vagas através da publicação do edital de seleção divulgado na página eletrônica oficial da instituição (www.uneal.edu.br) no qual constavam todas informações e exigências que o candidato necessitava cumprir para efetuar sua inscrição. Encerrado o prazo de inscrição procedeu-se o prazo de homologação das mesmas e, posteriormente, a aplicação etapa seletiva através de uma redação para todos os candidatos. Cumpridos os prazos editalícios referentes à seletiva, procedeu-se a matrícula dos aprovados. A matrícula foi realizada de forma presencial na secretaria geral do programa localizada na sede do *Campus* III da UNEAL.

Os documentos exigidos para efetuação de matrícula institucional incluiu documentação de identificação pessoal, comprovação de conclusão do Ensino Médio e Carta de Anuência, expedida pelo Conselho Indígena da aldeia a qual o candidato pertence comprovando o seu reconhecimento oficial como indígena.

A carga horária total do curso é de 3.200 horas (horas-relógio) e sua integralização ocorre em 8 (oito) semestres letivos sem possibilidade de prorrogação por se tratar de um

projeto com prazo definido para conclusão, ou seja, os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena estão estruturados e organizados em regime semestral consonante com o art. 92 do Regimento Geral da UNEAL, cujos cursos têm uma duração de 04 (quatro) anos. Essa carga horaria é cumprida na forma de disciplinas obrigatórias, atividades complementares e Estágios Supervisionados. A Matriz Curricular foi organizada em duas etapas: a Formação Geral e a Formação Específica.

A área de Formação Geral é formada por componentes curriculares articulados de forma a oferecer aos discentes conhecimentos basilares para a formação de professores indígenas indispensáveis para a compreensão da sociedade como um todo e dos indígenas em particular. Além desses componentes também foram trabalhadas disciplinas de cunho pedagógico, essenciais para o conhecimento e a prática docente no Ensino Fundamental e Médio. Por se tratar de uma formação geral, as disciplinas foram ofertadas para todos os cursos em turmas unificadas durante os três semestres iniciais conforme expressa o quadro abaixo com a Matriz Curricular Comum na qual constam todas as disciplinas dessa etapa.

Tabela 5

Matriz curricular comum.

Período	Nome da Disciplina	Teoria	Prática	Total
I Período	Metodologia da Pesquisa Científica	40	20	60
	Leitura e Produção de Textos	40	20	60
	Antropologia	60	20	80
	Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação	60		60
	Tempo Comunidade: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	100		100
II Período	Estudo das relações étnico raciais e indigenistas	40	20	60
	Psicologia da Educação	60		60
	História da Arte	40	20	60
	Organização da Educação Básica	40	20	60
	Tempo Comunidade: Saberes e fazeres tradicionais	100		100
	Estudos da Legislação Indigenista Brasileira	60		60
III Período	Didática	40	20	60
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40	20	60
	Interculturalidade e Formação Indígena em Alagoas	60	20	80
	Tempo Comunidade: Território, identidade e pertencimento.	100		100
Total Geral		880	180	1060

Nota. Fonte: PPC do CLIND, 2024.

Conforme é possível visualizar a Matriz Curricular comum a todos os curso apresenta um conjunto de disciplinas que bucam abranger saberes que contemlar uma formação mais geral, como também, direcionada para compreender a realidade dos povos indígenas e a educação escolar, especialmente a educação escolar indígena. Com isso o objetivo é oferecer ferramentas e conhecimentos que resultem na consolidação de saberes teóricos e práticos favoráveis ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias e indispensáveis ao exercício da docência.

A partir do IV período(semestre) letivo os alunos foram agrupados em turmas separadas de acordo com o curso escolhido e iniciada a oferta da formação específica de cada curso. A partir daí foram formadas 17 (dezesete) turmas assim distribuídas: 5 (cinco) no Polo Geo-educacional do Agreste em Palmeira dos Índios, 5 (cinco) no Polo Geo-educacional do Baixo São Francisco, inicialmente, funcionando na Aldeia Indígena Kariri-Xocó no município de Porto Real do Colégio e, mais tarde, na cidade de São Sebatião. 5 (cinco) turmas no Polo Geo-educacional do Sertão que funcionava na Aldeia Indígena Jiripakó no município de Pariconha e, posteriormente, na cidade de Pariconha. 2 (duas) no Polo Geo-educacional da Mata na Aldeia Indígena Wassu-Cocal. A mudança nos Polos Baixo São Francisco e Sertão cocorreu devido a implantação do Novo Ensino Médio e, por essa razão, as escolas passaram a funcionar aos sábados impossibilitando a permanência das turmas do CLIND nas escolas indígenas por falta de espaço físico.

Os componentes curriculares da Matriz Específica constam nas tabelas abaixo nos quais podem ser conhecidas todas disciplinas ofertadas aos cinco cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.

Tabela 6

Matriz curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia.

Período	Nome da Disciplina	Teórica	Prática	Total
IV Período	Introdução ao Pensamento Geográfico	60		60
	Fundamentos de Cartografia	60	20	80
	Geografia da População	40		40
	Processos e Dinâmicas Ambientais	40	20	60
	Tempo Comunidade: Impactos Ambientais em Territórios Indígenas	100		100
V Período	Espaço e Territorialidade	40	20	60
	Fundamentos de Climatologia	60	20	80
	Metodologia do Ensino de Geografia	40	20	60
	Geografia Econômica	60		60
	Tempo Comunidade: Uso e Gestão de Recursos Naturais	100		100

	Geografia Cultural	40	20	60
	Geografia Agrária	60	20	80
VI	Brasil: Território e Sociedade Contemporânea	60		60
Período	Estágio Curricular Supervisionado I	40	60	100
	Tempo Comunidade: Estudo de Projetos Produtivos em Terras Indígenas	100		100
	Geografia Urbana	40	20	60
	Estágio Curricular Supervisionado II	40	110	150
VII	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	60		60
Período	Estados Nacionais, Economia e Povos Tradicionais	60	20	80
	Tempo Comunidade: Questões de Saúde, Doença e Inclusão	100		100
VIII	TCC	40	140	180
Período	Geografia de Alagoas	60	20	80
	Estágio Curricular Supervisionado III	40	110	150
	Agricultura familiar e Produção de Alimentos	60	20	80
	Tempo Comunidade: Acompanhamento do TCC	100		100
Total Geral		1500	640	2140

Nota. Fonte: PPC do CLIND, 2024

Na estrutura do curso, a área de Geografia objetiva formar professores para a docência da Geografia na Educação Básica, tanto para escolas indígenas ou não indígenas, possibilitando-os ocupar o espaço que lhe cabe como profissional. A partir do domínio dos pressupostos teórico-metodológicos específicos à sua formação e da concepção social crítica que incentive a formação de cidadãos conscientes do uso do espaço, da gestão do ambiente e da configuração e interferência no território em que vive.

Tabela 7

Matriz curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em História.

Período	Nome da Disciplina	Teórica	Prática	Total
	Pré-História do Brasil	40	20	40
IV	Teoria e Metodologia da História	60		60
Período	História Antiga I	60	20	80
	História Antiga II	60	20	80
	Tempo Comunidade: Impactos Ambientais em Territórios Indígenas	100		100
	História Medieval	40	20	60
V	Os Índios na História de Alagoas	60	20	80
Período	História do Brasil I	60		60
	Metodologia do Ensino de História	40	20	60
	Tempo Comunidade: Uso e Gestão de Recursos Naturais	100		100
	História do Brasil II	60		60

	História de Alagoas	60		60
VI	História Moderna	60		60
Período	Estágio Curricular Supervisionado I	40	110	150
	Tempo Comunidade: Estudo de Projetos Produtivos em Terras Indígenas	100		100
	Projetos Produtivos em Terras Indígenas	40	20	60
	História do Brasil III	60	20	80
VII	Estágio Curricular Supervisionado II	40		150
Período			110	
	História Contemporânea I	60	20	80
	Tempo Comunidade: Questões de Saúde, Doença e Inclusão	100		100
VIII	TCC	40	130	170
Período	Estágio Curricular Supervisionado III	40	110	150
	História Contemporânea II	60	20	80
	Tempo Comunidade: Acompanhamento do TCC	100		100
Total Geral		1840	300	2120

Nota. Fonte: PPC do CLIND, 2024.

O programa para a área de História tem como eixo principal a história da construção dos diferentes conhecimentos (dentre eles, o científico), como fruto das interrelações entre sociedade-natureza-ciência-tecnologia. Sob tais paradigmas, busca-se estabelecer complementaridade entre os diferentes saberes, tendo como base e como objeto de estudo os conhecimentos próprios da comunidade educativa que participa do curso, portanto discute as diferentes formas utilizadas pelas sociedades – indígenas e não-indígenas – para a disponibilização de alimentos, vestuário, moradia etc e para o atendimento de suas necessidades. Tal abordagem trata das transformações advindas do contato Inter societário, especialmente entre a denominada civilização ocidental e as sociedades indígenas.

Tabela 8

Matriz curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Letras/Português e suas Literaturas

Período	Nome da Disciplina	Teórica	Prática	Total
IV	Língua Latina	40		40
Período	Filologia Românica	40		40
	Língua Portuguesa I – Fonética e Fonologia	60	20	80
	Teoria da Literatura	60	20	80
	Tempo Comunidade: Impactos Ambientais em Territórios Indígenas	100		100
V	Linguística I	60		60
Período	Língua Portuguesa II – Morfologia	60	20	80
	Literatura Portuguesa	40	20	60

	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	40	20	60
	Tempo Comunidade: Uso e Gestão de Recursos Naturais	100		100
VI Período	Língua Portuguesa III – Sintaxe I	60	20	80
	Literatura Brasileira I	40	20	60
	Linguística II	60		60
	Estágio Curricular Supervisionado I	40	60	100
	Tempo Comunidade: Estudo de Projetos Produtivos em Terras Indígenas	100		100
VII Período	Língua Portuguesa IV – Sintaxe II	60	20	80
	Literatura Brasileira II	40	20	60
	Metodologia da Pesquisa em Letras	60		60
	Estágio Curricular Supervisionado II	40	110	150
	Tempo Comunidade: Questões de Saúde, Doença e Inclusão.	100		100
VIII Período	TCC	40	140	180
	Literatura Brasileira III	60	20	80
	Língua Portuguesa V – Semântica e Pragmática	60	20	80
	Estágio Curricular Supervisionado III	40	110	150
	Tempo Comunidade: Acompanhamento do TCC	100		100
Total Geral		1500	640	2140

Nota. Fonte: PPC do CLIND, 2024

A área de Letras tem, portanto, como objeto de estudo, a experiência da linguagem, a prática do dizer, a temática da língua nacional e as relações entre língua, arte e literatura. A arte e a literatura, componentes igualmente essenciais dos cursos, são apresentadas como formas de trabalhar a sensibilidade e de alargar a visão de mundo, tendo-se o cuidado de possibilitar a experiência literária e artística, colocando em circulação a produção e buscando em cada produção o espírito do povo que a produziu.

Tabela 9

Matriz curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática.

Período	Nome da Disciplina	Teoria	Prática	Total
IV Período	Fundamentos da Matemática	60	20	80
	Pesquisa e Prática Docente	40	20	60
	Desenho Geométrico	40	20	60
	Geometria Analítica	60		60
	Tempo Comunidade: Impactos ambientais em Territórios Indígenas	100		100
Carga horária do IV Período		300	60	360
V Período	Geometria Euclidiana	60	20	80
	Cálculo I	60	20	80

	Metodologia do Ensino da Matemática	40	20	60
	Matemática Financeira	40	20	60
	Tempo Comunidade: Uso e Gestão de Recursos Naturais	100		100
Carga horária do V Período		300	80	380
VI Período	Cálculo II	60	20	80
	Probabilidade e Estatística	60	20	80
	Introdução a Lógica Matemática	40	20	60
	Estágio Curricular Supervisionado I	40	60	100
	Tempo Comunidade: Estudo de Projetos Produtivos em Terras Indígenas	100		100
	Carga horária do VI Período		300	120
VII Período	Cálculo III	60	20	80
	Álgebra Linear	40	20	60
	Laboratório de Ensino Matemático	40	40	80
	Estágio Curricular Supervisionado II	40	110	150
	Tempo Comunidade: Questões de Saúde, Doença e Inclusão	100		100
	Carga horária do VII Período		280	190
VIII Período	TCC	40	140	180
	Álgebra	60	20	80
	Estágio Curricular Supervisionado III	40	110	150
	Tempo Comunidade: acompanhamento do TCC	100		100
	Carga horária do VIII Período		240	270
Total Geral		1420	720	2140

Nota. Fonte: PPC do CLIND, 2024

A área de Matemática visa à formação de professores para exercer a docência Matemática na Educação Básica, tanto para escolas indígenas e não indígenas, com sólida formação pedagógica, humana e cultural com autonomia para formação continuada, capaz de intervir na realidade do seu entorno social.

Tabela 10

Matriz curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia.

Período	Nome da Disciplina	Teoria	Prática	Total
IV Período	Alfabetização e Letramento	40	20	60
	Currículo: teoria e Prática	60	20	80
	Políticas Públicas da Educação no Brasil	40	20	60
	Fundamentos da Educação Infantil	40	20	60
	Pesquisa Educacional	40	20	60

	Tempo Comunidade: Impactos Ambientais em Territórios Indígenas	---	---	100
	TOTAL	220	100	420
V Período	Saberes e Práticas no Ensino da Língua Portuguesa	20	60	80
	Educação Inclusiva	60	20	80
	Fundamentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos	60	20	80
	Tempo Comunidade: Uso e Gestão de Recursos Naturais	----	----	100
	TOTAL	160	160	420
VI Período	Estágio de Docência da Educação Infantil	20	80	100
	Metodologia do ensino de Matemática	40	40	80
	Metodologia do ensino de Ciências Naturais	40	40	80
	Metodologia do ensino de Geografia	40	40	80
	Metodologia do ensino de História	40	40	80
	Tempo comunidade: Estudo de Projetos Produtivos em Terras Indígenas	----	----	100
	TOTAL	100	320	520
VII Período	Metodologia da educação de Jovens, Adultos e Idosos	40	20	60
	Gestão Educacional	40	20	60
	Estatística Aplicada à Educação	60		60
	Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	20	80	100
	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação –TDIC	40	---	40
	Tempo comunidade: Questões de Saúde, Doença e Inclusão	---	---	100
	TOTAL	200	140	420
Período	Nome da Disciplina	Teoria	Prática	Total
VIII Período	Estágio em EJAI	40	60	100
	Educação do Campo	60	---	60
	Estágio em Gestão	40	60	100
	Trabalho e Educação	40	--	40
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	40	60	100
	TOTAL	220	180	400

Nota. Fonte: PPC do CLIND, 2024

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo a formação de professores para exercer a Docência no Magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Pedagógica em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Destina-se, portanto à docência e à formação de gestores educacionais que deverão promover a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares.

Além das atividades de formação geral e específica, os cursos possuem atividades complementares. Essas atividades constituem-se na formação complementar que envolve atividades acadêmicas e científicas promovendo também o contato com outras experiências formativas sejam na própria instituição de origem do discente seja em outras instituições ou espaços de formação. No CLIND as atividades complementares foram contempladas com atividades curriculares da Extensão e pesquisa inseridas no Tempo Comunidade nos semestres I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. Esse tempo-comunidade também é denominado de Estudos Cooperados.

As experiências obtidas com a participação no tempo-comunidade são enriquecedoras e ocorrem através de eventos acadêmicos organizados em formato de seminários, conferências, palestras, minicursos, mesas redondas e atividades culturais desenvolvidas pelos estudantes. Algumas edições são realizadas nas próprias comunidades permitindo um rico intercâmbio entre a universidade e as comunidades indígenas. As atividades Complementares perfazem total de 200 horas, sendo computadas de acordo com a Resolução N.º 008/2013- CONSU/UNEAL, de 18 de dezembro de 2013, que dispõe sobre as normas para o cômputo da carga horária das Atividades Complementares dos cursos de graduação da UNEAL.

4.3.4 Avaliação discente nos Cursos do CLIND

Os processos avaliativos dos alunos do CLIND são contínuos e fundamentados em parâmetros que consideram a realidade sociocultural dos envolvidos, refletindo a natureza intercultural dos cursos. A avaliação ocorre por meio de atividades diversificadas, como avaliações individuais e em grupo, apresentações de seminários, trocas de experiências e outras práticas que promovem a integração entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais.

O repensar didático-pedagógico permeia todo o processo de formação docente, assegurando que as práticas avaliativas estejam alinhadas aos princípios metodológicos dos cursos. A avaliação do rendimento acadêmico nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia é regulamentada pelo Regimento Geral da UNEAL, aprovado pelo Conselho Superior (CONSU) da Universidade Estadual de Alagoas.

Entre os artigos 97 a 104 do regimento, estão descritas as normas que orientam o processo avaliativo, incluindo:

- ✓ O número de atividades avaliativas por semestre;
- ✓ Critérios para realização de provas finais e de segunda chamada;
- ✓ Critérios de aprovação e reprovação;

- ✓ Cálculo da média final;
- ✓ Entre outros elementos essenciais para a gestão acadêmica e o acompanhamento do desempenho discente.

Por se tratar de uma proposta intercultural, o processo avaliativo considera as especificidades do público-alvo, reconhecendo que os cursos possuem características próprias. Essa abordagem assegura que os instrumentos de avaliação estejam adequados à realidade dos alunos, promovendo um processo mais inclusivo, equitativo e contextualizado.

4.3.5 Recursos humanos e respectivas atribuições no curso

A estrutura de gerenciamento e coordenação do CLIND é formada por: coordenação geral, coordenação financeira, equipe de secretaria e estagiários. A coordenação geral iniciou com o Professor Dr. Jairo José Campos da Costa, mas foi substituída pela Profa. Dra. Iraci Nobre da Silva que também foi coordenadora geral do programa PROLIND. Os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia são conduzidos por coordenadores com formação na área específica. Esses coordenadores integram também o Núcleo Docente Estruturante - NDE e o Colegiado dos Cursos.

Cada curso tem um coordenador reponsável pela gestão pedagógica dos cursos, oferta e atribuição de disciplinas em cada período letivo, supervisão, fiscalização e execução das atividades programadas, bem como verificar o cumprimento da frequência dos docentes. Além da gestão pedagógica, o CLIND conta também com uma equipe de gestão administrativa formada pela coordenação financeira responsável pelas atividades financeiras e operacionais, juntamente com a Coordenadora Geral.

A Secretaria do programa funciona com uma secretária geral e um auxiliar de secretaria responsáveis pela inserção dos dados dos estudantes no sistema de Registro e Controle Acadêmico, auxiliar os coordenadores dos cursos na operacionalização de suas atividades, tanto de caráter pedagógico quanto administrativo, sobretudo o registro acadêmico das atividades dos estudantes e professores, inclusive inserção dos dados dos estudantes no sistema de Registro e Controle Acadêmico. Na secretaria também há dois bolsistas de apoio acadêmico-pedagógico selecionado entre os alunos da UNEAL regularmente matriculados na graduação não-indígena.

Tabela 11*Equipe permanente do CLIND.*

Coordenador Geral	Iraci Nobre da Silva
Coordenador Administrativo e Financeiro	Marize Ferreira da Silva
Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia	Rosa de Lima Medeiros Neta
Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em História	José Adelson Lopes Peixoto
Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Letras – Português e suas Literaturas	Iraci Nobre da Silva
Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática	João Ferreira da Silva Neto
Coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia	Mary Selma de Oliveira Ramalho
Secretário Geral	Juliana Christina Rodrigues de Lemos
Auxiliar de Secretaria	Ivan Oliveira da Silva
Apoio Administrativo	Ana Cláudia Silva de Oliveira Rocha
	José Saraiva dos Santos
Bolsistas estagiários que atuam como Apoio Pedagógico	Audália Ingrid Santana Ferro
	Sivaldo Bezerra Soares

Nota. Fonte: PPC do CLIND, 2024.

4.3.6 Corpo Docente

O corpo docente do CLIND é formado por professores da instituição e professores externos a ela ambos vinculados ao CLIND mediante processo seletivo regido por edital próprio respeitados os requisitos de transparência e segurança jurídica como requer a lei Brasileira. Para atuar como docente os professores devem possuir pós-graduação (*Lato Sensu e/ ou Stricto Sensu*). Foram realizados três processos seletivos durante o percurso. A primeira e a segunda seleção foi destinada apenas aos professores efetivos da UNEAL. Porém, dadas as especificidades e a necessidade de ampliar o quadro docente, o terceiro processo seletivo foi aberto ao público externo à UNEAL.

Cada docente é responsável integralmente pelo componente curricular para o qual é lotado e assume também o compromisso de participar de todas as reuniões para as quais for convocado, planejar e executar as atividades referentes a disciplina assumida, inclusive material didático pedagógico, se necessário, ministrar as aulas e processos avaliativos, preencher os registros de aula, frequência e notas no Sistema Acadêmico e acompanhar as atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes no tempo-comunidade. Além disso, deve participar de

atividades de pesquisa e extensão relacionadas ao curso e orientar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Toda e qualquer decisão de cunho pedagógico e administrativo relacionada ao CLIND é tomada de forma coletiva. Para isso foi instituído o Colegiado dos Cursos e o Núcleo Docente Estruturante. Assim, o Colegiado dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena em Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia é composto pelos Coordenadores dos Cursos tendo a Coordenadora Geral como presidente, representantes da secretaria, 01 (um) docente/bolsista, e por 01 (um) discente.

Os ajustes pedagógicos necessários ao longo do curso são feitos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) dentro dos limites legais regulamentados em lei. O NDE do CLIND foi, oficialmente, instituído através da Portaria Nº 472/2023 publicada no Diário Oficial de Estado de Alagoas pelo Reitor da instituição em 26 de junho de 2023. Ele é composto também pelos coordenadores de curso Iraci Nobre da Silva (Presidente), Adelson Lopes Peixoto (História), João Ferreira da Silva Neto (Matemática), Mary Selma de Oliveira Ramalho (Pedagogia) e Rosa de Lima Medeiros Neta (Geografia).

Em linhas gerais essa é a estrutura do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas que busca estreitar cada vez mais a relação institucional, pedagógica e científica com os povos tradicionais de estado. Além dos indígenas a instituição também atende, com projetos específicos, os povos do campo com formação em Educação do Campo e os Quilombolas ofertando cursos interculturais que respeitam as especificidades culturais e de vida de cada um deles.

Em síntese, a análise sobre a formação de professores indígenas por meio dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) revela seu compromisso com a educação de qualidade, respeitando as especificidades culturais e as demandas das comunidades indígenas de Alagoas. A proposta pedagógica dos cursos está alicerçada na interculturalidade, buscando formar profissionais capazes de integrar saberes acadêmicos e tradicionais, promovendo a valorização das identidades indígenas no contexto educacional.

Além disso, a UNEAL contribui significativamente para o desenvolvimento social, cultural e econômico da região, ao formar professores que atuam tanto em escolas indígenas quanto em contextos não indígenas, refletindo uma educação inclusiva e plural. Ao priorizar a construção de um perfil docente crítico e reflexivo, os cursos de licenciatura indígena da UNEAL não apenas capacitam educadores, mas também fortalecem a autonomia e a resistência

cultural dos povos indígenas, fomentando um ciclo contínuo de aprendizagem e transformação social.

4.3.7 Conquista educacional do CLIND/UNEAL

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) alcançou um importante reconhecimento em 2024 ao receber o Selo ODS Educação. Esse selo destaca iniciativas educacionais que contribuem para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, especialmente, aqueles voltados para a promoção da educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

O Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU é um plano global adotado em 2015 por 193 países-membros das Nações Unidas para promover um futuro mais sustentável, equilibrado e inclusivo. A agenda estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que abrangem áreas como erradicação da pobreza, educação de qualidade, igualdade de gênero, ação climática e consumo responsável.

Esses objetivos buscam equilibrar crescimento econômico, inclusão social e proteção ambiental, garantindo que o progresso atenda às necessidades atuais sem comprometer as futuras gerações. A implementação da Agenda 2030 envolve governos, setor privado e sociedade civil, incentivando políticas e ações que promovam um mundo mais justo e sustentável.

Figura 11

Conquista Selo ODS Educação 2024 pelo CLIND.



Nota. Fonte: Rede Social UNEAL/Instagram. Link: @uneal.official

Dentre os contextos e objetivos, o CLIND se consolida como uma referência na formação docente indígena, promovendo uma educação alinhada às realidades socioculturais e às necessidades das comunidades indígenas. O curso valoriza saberes tradicionais, fortalece a identidade cultural e fomenta práticas pedagógicas interculturais, contribuindo para a preservação e a valorização das culturas originárias.

Toda esta valorização e consolidação é atravessada pelo seu corpo docente com formações e resposta à luta dos povos indígenas de Alagoas por uma educação específica e diferenciada, ainda, promovendo a valorização e preservação das culturas indígenas locais. Como forma de valorização e demonstração, menciona-se como exemplo o professor historiador e Antropólogo Dr. José Adelson Lopes Peixoto, docente titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), ministra disciplinas como Antropologia Cultural, Metodologia da Pesquisa de Campo, Técnica e Pesquisa em História, e Os Índios na História. Ele coordena

o Grupo de Pesquisas em História Indígena de Alagoas (GPHIAL) e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em História (CLIND-AL), onde sua atuação reflete o compromisso com a educação intercultural e a valorização das culturas indígenas em Alagoas.

Então, o reconhecimento pelo Selo ODS Educação 2024 reforça a importância do curso na construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável. A conquista representa não apenas um marco institucional para a UNEAL, mas também um avanço significativo para a educação indígena, evidenciando o compromisso com a equidade, o respeito à diversidade e o fortalecimento das comunidades indígenas por meio da educação.

Dessa forma, é importante parabenizar todos que fazem parte do CLIND/UNEAL por esse importante reconhecimento: professores, gestores, instituições parceiras e financiadoras, comunidades indígenas, escolas estaduais indígenas, o Governo do Estado de Alagoas e, em especial, os alunos, cuja dedicação e resistência são fundamentais para a consolidação dessa formação. Esse reconhecimento é fruto de um trabalho coletivo e reafirma a importância da educação intercultural na construção de um futuro mais justo e igualitário.

4.3.8. Transição da Fundamentação Teórica para a Metodologia (atual quantitativo de alunos (CLIND/UNEAL))

A fundamentação teórica apresentada ao longo deste capítulo permitiu uma compreensão sobre os aspectos históricos, filosóficos e pedagógicos que sustentam a formação docente no contexto das licenciaturas interculturais. Ao longo da discussão, foram abordados os desafios e potencialidades dos Cursos de Licenciatura Intercultural nas comunidades indígenas de Alagoas, destacando-se a relevância de questões que respeitem os saberes tradicionais e promovam a integração entre conhecimento acadêmico e conhecimento ancestral e comunitário.

Dentro desse panorama, os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) se destacam como uma iniciativa que visa não apenas a formação docente, mas também o fortalecimento das identidades culturais dos povos indígenas. Para contextualizar a realidade do curso, a Figura 22 apresenta o quantitativo de alunos matriculados por polo e por curso, atualizado em 2025, demonstrando a amplitude da atuação do CLIND/UNEAL e subsidiando a compreensão da dinâmica da pesquisa de campo que será apresentada na seção seguinte.

Tabela 12

Curso	Agreste	Baixo São Francisco	Sertão	Zona da Mata	Total
Geografia	09	11	12	-	32
História	09	13	16	-	38
Letras	06	13	16	21	56
Matemática	05	15	16	-	36
Pedagogia	07	11	18	21	57
TOTAL	36	63	78	42	219

Quantitativo de alunos por polo e curso no CLIND/UNEAL.

Nota. Fonte: Dados institucionais, Secretaria do CLIND, 2025.

A apresentação desses dados permite compreender a distribuição dos discentes e a abrangência da licenciatura intercultural, oferecendo subsídios para as estratégias metodológicas que serão descritas na próxima seção. Assim, os caminhos metodológicos delineados para a pesquisa de campo foram concebidos de forma a contemplar essa diversidade de contextos, garantindo a coleta de informações significativas que possam contribuir para o debate sobre a formação de professores indígenas no âmbito das comunidade indígenas alagoana. A segunda seção, portanto, abordará os procedimentos metodológicos adotados, desde a definição do tipo de pesquisa até as estratégias de coleta e análise dos dados.

SEGUNDA SEÇÃO: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os percursos metodológicos são caminhos trilhados na pesquisa que envolvem uma série de escolhas e práticas investigativas, que se orientam não apenas pelos objetivos do estudo, mas também pelas questões éticas e contextuais que o cercam, sempre buscando a melhor forma de coleta e análise dos dados." (Silva, 2018, p. 112).

Nesta seção, são apresentados os caminhos metodológicos seguidos para a realização da pesquisa, evidenciando as estratégias adotadas para a coleta e análise de dados. A pesquisa de campo sobre a formação de professores indígenas nos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) teve como objetivo investigar o contexto formativo, os desafios e os impactos dessa formação nas comunidades indígenas alagoanas. Para isso, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos que permitiram compreender a realidade vivenciada pelos discentes dos cursos interculturais e pelos gestores das escolas estaduais indígenas de Alagoas. Assim, ao longo desta seção, são detalhadas as abordagens, as técnicas de pesquisa e os instrumentos utilizados, assegurando uma análise segura e contextualizada da formação docente indígena.

Portanto, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, priorizando a observação participativa, a aplicação de questionário fechado com os discentes e entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares, além da análise documental. Essa metodologia permitiu captar as vozes dos sujeitos envolvidos, suas percepções sobre o processo formativo e os impactos dessa formação no contexto educacional indígena.

A seguir, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos, explorando seus objetivos e subdivisões, bem como os percursos trilhados na pesquisa de campo.

1 Aspectos teórico-metodológicos

O objeto de pesquisa foi delineado a partir de um questionamento central sobre os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas: “A realização dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas pela UNEAL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas do estado pelo direito a uma educação específica, diferenciada e comunitária, reforçando o compromisso da UNEAL em responder às demandas apresentadas por essas comunidades?”

Nesse contexto, a investigação se desdobra em três questões fundamentais no âmbito da educação escolar indígena em Alagoas: Os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL conseguem impactar a educação escolar indígena no estado?; A Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL alcança todas as escolas indígenas do estado? e A oferta dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL – CLIND/UNEAL é capaz de atender às demandas atuais das escolas indígenas de Alagoas?

Esses questionamentos estão diretamente relacionados aos objetivos específicos do trabalho investigativo, os quais orientam a construção das análises e fundamentam a escolha dos procedimentos metodológicos adotados. Assim, a pesquisa busca não apenas responder às inquietações iniciais, mas também oferecer um diagnóstico detalhado sobre a efetividade dos cursos na formação docente indígena e seus impactos na educação escolar indígena no estado.

Acrescenta-se a este cenário investigativo a obtenção de dados que demonstrem se os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígenas da UNEAL conseguiram melhorar o quadro docente para a Educação Escolar Indígena de Alagoas, pois é indispensável, em uma proposta de formação docente, trazer qualificação profissional e qualidade para a educação escolar indígena no estado. Isso instiga a verificar se os cursos ofertados pela UNEAL são capazes de atender as demandas atuais das escolas indígenas do estado, bem como fazer uma formação específica e diferenciada que contemple formar professor-educador e/ou pesquisador e, também, professor-formador.

Assim sendo, observa-se que o propósito desse estudo tem relevância porque a pesquisa desenvolvida no contexto da educação escolar indígena visa verificar a formação acadêmica docente e como essa ação formativa pode impactar a educação escolar indígena no estado de Alagoas. Após conhecer as razões que levaram a esse estudo, entende-se melhor a formação docente indígena e seu papel fundamental no desenvolvimento da sociedade.

Esta área de estudo permite compreender fenômenos, construir representações significativas e argumentar em diferentes contextos, possibilitando a formação de docentes críticos e conscientes de suas responsabilidades sociais, principalmente porque se trata de um grupo considerado, socialmente, como minoria. Nesse sentido, é importante dotar as minorias de conhecimentos formais para atender as demandas tanto específicos quanto gerais. Para Freire (1992, p. 153-154),

“[...] quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fechem umas às outras tanto melhor dorme a única e real minoria: a classe dominante”, em uma configuração na qual “[...] o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade”.

Ainda, de acordo com Brasil (2002, p. 21)

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história.

Por isso, é importante garantir que os professores indígenas em sua formação possam se expandir em suas ações e atitudes pedagógicas, e, assim, unindo tempo de formação acadêmica e tempo de comunidade prática tenham as condições de executar um ensino escolar indígena amparado por na educação indígena de forma diferenciada, específica, comunitária e com qualidade que considere os saberes, as práticas culturais e os costumes dos povos indígenas, garantindo o respeito às suas formas próprias de organização e aprendizado. Segundo Gohn (2010), a educação escolar indígena deve estar alinhada às necessidades e aos interesses das comunidades, promovendo uma formação que fortaleça a identidade cultural e o protagonismo dos povos indígenas.

Isso reporta a Tardif (2014), quando ele incita o pensar sobre os saberes curriculares, afirmando que os profissionais devem se apropriar desses saberes durante a formação. Para este autor, esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Ele ressalta ainda que o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar provém de fontes diversas, como formação inicial e continuada, conhecimento das disciplinas, currículo, entre outros. Em decorrência das alegações do autor correlacionando-as com o objeto de pesquisa ao falar a respeito da formação escolar indígena e refletir sobre o papel docente no ensinar e aprender, pode-se reafirmar o entrelaçamento de propósitos com a reflexão sobre compreender a importância dessa ação realizada pela UNEAL.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica, Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012, em seu Artigo 20, parágrafo 1º, preconiza a formação inicial de professores indígenas, a qual diz que

[...] do Curso Normal em Nível Médio - Magistério Indígena” para atender as necessidades básicas e mais urgentes de escolarização de acordo com as especificidades dos povos indígenas: § 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o

caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal (Brasil, 2012, p. 10).

Em virtude do exposto, buscou-se delimitar um eixo central da pesquisa e, a partir dessa delimitação, especificaram-se os objetivos da mesma e a ser metodologia utilizada. Assim, tomando o objeto de estudo entendeu-se que fazer uma pesquisa para conhecer a existência de um fator de cunho educativo, cultural e social aqui é traduzido como ter um profissional indígena capacitado e apto a reconhecer e melhorar a sua práxis pedagógica nas escolas indígenas alagoanas. Por essa razão, os objetivos buscam entrelaçar a realidade da educação escolar indígena com a formação intercultural visando promover melhoria da educação e contribuir com o fortalecimento das comunidades envolvidas.

2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa foi: Analisar a formação de professores indígenas através dos cursos de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

A partir disso, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos:

1 – Identificar o modelo formativo aplicado pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da UNEAL na melhoria da Educação Escolar Indígena de Alagoas. Doravante convencionou-se referir-se a este como (O1).

2 – Avaliar como os alunos e os gestores das escolas indígenas de Alagoas percebem a influência do CLIND na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas. Ao longo do texto mencionará-se como (O2).

3 – Verificar os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL no atendimento às demandas atuais das escolas indígenas do estado. As referências a este podem aparecer como (O3).

4 – Compreender as perspectivas de alunos e gestores escolares envolvidos no processo formativo sobre os desafios, as potencialidades e os limites dos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL para a formação de professores indígenas. A exemplo dos objetivos supramencionados também receberá referências no texto como (O4).

3 Decisões metodológicas

Os Procedimentos Metodológicos remetem a ações que norteiam um conjunto de tomada de decisões quanto à escolha das técnicas de pesquisa e método para o encaminhamento de um trabalho científico. Portanto, este momento da pesquisa busca apresentar o percurso

metodológico da investigação e suas características, bem como os instrumentos utilizados na pesquisa de campo, os sujeitos e todos os caminhos para sua realização. Neste percurso, busca-se apresentar, inicialmente, embasamentos em conceitos próprios para a construção científica, ou seja, entender sobre conhecimento, ciência e pesquisa. Assim, Prestes (2014, pp.19-28) coloca que:

... o conhecimento pode ser conceituado como a apreensão intelectual de um fato ou de uma verdade, como o domínio (teórico ou prático) de um assunto, uma arte, uma ciência, uma técnica, etc (p.19); ... a palavra ciência pode significar, simplesmente, conhecimento, qualquer tipo de saber (p.27); ... a palavra pesquisa designa o conjunto de atividades que têm como finalidade descobrir novos conhecimentos, seja em que área ou em que nível for (p.28).

Dessa forma, este trabalho teve como propósito adquirir conhecimentos que subsidiassem o alcance dos objetivos específicos da pesquisa. Para isso, a metodologia adotada consiste em uma descrição detalhada do caminho percorrido para a realização do processo investigativo, abrangendo as abordagens, os métodos e os procedimentos utilizados ao longo do estudo.

Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender a formação docente indígena a partir da análise do modelo formativo aplicado e das percepções dos envolvidos. Além disso, caracteriza-se como uma pesquisa participativa, uma vez que envolve diretamente os sujeitos investigados no processo de construção do conhecimento. Essa abordagem também se justifica pelo fato da pesquisadora integrar o programa de formação docente indígena, o que possibilita participação ativa e contextualizada na investigação.

Neste sentido, para Minayo (2014) a pesquisa qualitativa e participativa se caracteriza pela busca de uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, valorizando a subjetividade dos participantes e seu envolvimento ativo no processo investigativo. Assim, considera-se que essa abordagem permite uma construção coletiva do conhecimento, na qual os sujeitos da pesquisa não são apenas fontes de informação, mas também colaboradores na análise e interpretação dos dados (Thiollent, 2022).

Quanto aos objetivos, a pesquisa está classificada, inicialmente, como exploratória, pois busca aprofundar a compreensão do tema, dificuldades de identificar referências específicas sobre a temática e escassez de literatura disponível. Posteriormente, assume um caráter descritivo ao apresentar e analisar os dados coletados, fornecendo uma visão mais detalhada sobre a formação docente indígena no âmbito da proposta pedagógica CLIND/UNEAL.

Em consonância com a proposta metodológica, Gil (2008, p. 27) destaca que "as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Além disso, o autor ressalta que "a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (Gil, 2008, p. 28). Dessa forma, a pesquisa pode iniciar-se como exploratória, buscando aprofundar a compreensão do tema, e, posteriormente, assumir um caráter descritivo ao detalhar as características e relações identificadas.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários fechado e semiestruturado, definidos de acordo com o público-alvo da pesquisa: alunos concluintes (8º período) e gestores escolares, que, mais adiante, serão denominados como grupo 1 e grupo 2, respectivamente. A escolha desses instrumentos se deu por sua adequação para obter informações detalhadas e contextualizadas sobre a realidade investigada e pressupostos propostos. Os aspectos metodológicos apresentados, aliados aos procedimentos adotados na pesquisa, se complementam na fase de coleta e análise dos dados, garantindo a obtenção de resultados consistentes. A seguir, destacam-se as principais atividades executadas ao longo do estudo.

4 Tipo de investigação

Para o bom desenvolvimento da pesquisa científica é necessário deixar claro o tipo de investigação adotado. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, pp. 21-22):

A pesquisa científica é, em essência, como qualquer tipo de pesquisa, só que mais rigorosa, organizada e realizada de maneira mais cuidadosa [...] esse tipo de pesquisa cumpre dois propósitos fundamentais: a) produzir conhecimento e teorias (pesquisa básica) e b) resolver problemas (pesquisa aplicada).

Intrínseco a essas definições, o presente estudo traz a abordagem do problema de forma qualitativa para seu desenvolvimento com método não experimental permitindo, apesar da intenção desse trabalho não ser esgotar o assunto, verificar o contexto da formação docente intercultural indígena levando em conta as discussões, intervenções, observações, experiências vividas e conclusões decorrentes da experiência em docência e gestão, motivados também pela formação profissional nos programas PROLIND e CLIND ofertados pela Universidade estadual de Alagoas (UNEAL).

Devido ao envolvimento com o objeto de pesquisa, optou-se pela abordagem da pesquisa participativa, assegurando, contudo, o necessário distanciamento para não interferir

nos resultados nem no processo de construção desta peça investigativa. A pesquisadora acompanhou à aplicação dos questionários – fechado (grupo 1) e semiestruturado (grupo 2) – a fim de investigar comportamentos profissionais, opiniões e práxis pedagógica dos participantes.

Os questionários foram aplicados presencialmente e, quando necessário, de forma remota. A coleta de dados ocorreu em diferentes momentos: presencialmente, com a totalidade do grupo 1, em visitas aos polos e comunidades pesquisadas; e, no caso do grupo 2, por meio de entrevistas com diretores, coordenadores e articuladores escolares. Devido ao encerramento do ano letivo de 2024, houve dificuldades em localizar todos os gestores de algumas escolas estaduais indígenas. Para contornar essa limitação, o questionário semiestruturado foi adaptado para o formato virtual e enviado aos gestores que não puderam ser encontrados, pessoalmente.

Durante todo o processo de coleta de dados, a pesquisadora manteve uma postura atenta e sensível, buscando compreender não apenas as informações explícitas nos questionários, mas também as nuances do ambiente e das relações estabelecidas. Essa abordagem permitiu criar um vínculo de confiança com os participantes, contribuindo para uma análise mais aprofundada do fenômeno estudado.

É importante salientar que a relação entre as variáveis não foi controlada ou manipulada. As interpretações e observações dos dados foram conduzidas com o objetivo de alcançar conclusões fidedignas, baseadas exclusivamente nas informações coletadas e na relação com a problemática proposta nesta pesquisa. Dessa forma, o estudo não apenas preservou a autenticidade dos dados, mas também reforçou a construção coletiva do conhecimento, permitindo uma compreensão mais minuciosa e contextualizada da realidade investigada.

5 Enfoque

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de corte transversal, baseada na coleta, análise, registro e interpretação de dados sobre o objeto de estudo. Para isso, buscou-se realizar a descrição das análises com distanciamento e sem interferências ou julgamentos de cunho pessoal. O enfoque descritivo tenta, sobretudo, responder à questão central desta investigação: a realização dos Cursos de Licenciatura Indígena de Alagoas pela UNEAL atende à reivindicação e luta dos povos indígenas do estado pelo direito a uma educação específica e diferenciada, reforçando o compromisso da universidade em responder às demandas dessas comunidades?

No contexto da pesquisa qualitativa, e após a revisão da literatura, o estudo inicial assumiu um caráter exploratório, uma vez que se trata de um tema ainda pouco abordado nos

estudos sobre formação docente, especialmente no âmbito dos programas de formação intercultural indígena da UNEAL. Esses programas visam à valorização dos saberes tradicionais e à qualificação de docentes nas comunidades indígenas de Alagoas. Além disso, a pesquisa apresenta uma perspectiva inovadora tanto em relação ao público-alvo quanto à área de estudo, que se configura como uma fonte relevante para futuras investigações.

Ainda, diante da revisão inicial da literatura, identificou-se a necessidade de adotar uma abordagem metodológica complementar para alcançar os objetivos da propostos. Assim, optou-se pela abordagem descritiva, aliada à pesquisa participativa, uma vez que o público-alvo já era conhecido. O propósito foi compreender as percepções dos participantes sobre sua formação, suas perspectivas profissionais futuras e seus comportamentos nas práticas docentes, garantindo que suas vozes sejam ativamente consideradas no estudo.

Ademais, o estudo descritivo tende à inclinar-se para aspectos específico de um grupo ou população, suas características, perfis de pessoas ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise (Sampieri, Collado e Lucio, 2013). Ainda, os autores dizem que: "... os estudos descritivos pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam" (p. 102).

Diante do exposto, buscou-se compreender os motivos que levaram a pesquisa a caracterizar-se como um estudo exploratório. Essa escolha decorreu das exigências da preparação investigativa do campo, que antecederam a abordagem descritiva adotada para atender aos objetivos propostos. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), os diferentes enfoques utilizados nesse tipo estudo podem ser compreendidos a partir dos propósitos e da relevância dos distintos níveis de alcance das pesquisas, conforme ilustrado na Tabela 13.

Tabela 13

Propósitos e importância dos diferentes alcances das pesquisas.

Alcance	Propósito das pesquisas	Importância
Exploratório	É realizado quando o objetivo é examinar um tema ou problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual se têm muitas dúvidas ou que não foi abordado antes.	Ajuda o pesquisador a se familiarizar com fenômenos desconhecidos, obter informação para realizar uma pesquisa mais completa de um contexto específico, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para

		pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados.
Descritivo	Procura especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que possa ser submetido a uma análise.	É útil para mostrar com precisão os ângulos ou dimensões de um fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação.

Nota. Fonte: Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 107). Adaptado.

6 Desenho de investigação

Considerando as questões e os objetivos do estudo, o desenho de pesquisa foi estruturado para obter informações a partir das respostas dos participantes, conduzindo às análises e interpretações dos resultados finais. Entre os métodos e técnicas adotados, optou-se por um desenho não experimental, uma vez que o estudo não manipulou variáveis, mas observou sua ocorrência para, posteriormente, proceder à análise dos dados. Dessa forma, buscou-se minimizar interferências e influências sobre as variáveis investigadas, garantindo que a análise fosse realizada com base nas respostas obtidas pelos instrumentos de pesquisa.

Conforme Mertens (2005), a pesquisa não experimental é adequada para situações em que as variáveis não podem ou não devem ser manipuladas ou quando sua manipulação é inviável. Além disso, o estudo foi classificado como transversal, pois a coleta de dados ocorreu em um único momento, abrangendo tanto estudantes quanto gestores escolares, por meio da aplicação de questionários fechado e semiestruturado.

Em resumo, o desenho de pesquisa (Figura 24) caracteriza-se como uma pesquisa participativa, pois as respostas do público-alvo devem refletir seus comportamentos, sentimentos e opiniões.

Figura 12*Desenho da Pesquisa.*

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

7 Contexto, população e participantes

O estado de Alagoas possui 12 povos indígenas reconhecidos distribuídos em quatro regiões. Sendo elas: Zona da Mata onde vive o Povo Wassu-Cocal no município de Joaquim Gomes, o Agreste habitado pelos Xukuru-Kariri em Palmeira dos Índios e os Tigui-Botó em Feira Grande. A região do Baixo São Francisco abriga dos povos Karapotó Terra Nova e Karapotó Plak-ô no município de São Sebastião, os Kariri-Xocó em Porto Real do Colégio e os Aconã em Traipu. No Alto Sertão vivem os Kalankó em Água Branca. O povo Koiupanká tem seu território incrustado no município de Inhapi. O município de Pariconha tem a maior população indígena do estado. Ali vivem os Jiripankó, os Karuazu e os Katokinn. Esses povos têm em comum a luta pela terra, considerando que alguns possuem terra reconhecida, mas não demarcada e poucos têm suas terras demarcadas pela União.

Assim, esses povos estão distribuídos em diversas regiões do estado, com comunidades localizadas em municípios supracitados e juntos totalizam uma população indígena estimada em 25.725 pessoas conforme já mencionado acima (IBGE, 2022). Essa população também encontra-se fora dos territórios indígenas, principalmente em áreas urbanas.

Além a terra, outra importante bandeira de luta é a educação escolar indígena, especialmente, no que se tange ao cumprimento do direito à educação específica, diferenciada e comunitária, conforme previsto na legislação. Em 2024 (ano da coleta de dados) existiam 17 escolas em funcionamento nas terras indígenas e outras quatro em processo de construção, como já foi mencionado, anteriormente.

Os participantes da pesquisa desempenharam um papel fundamental na coleta de dados e proporcionaram conhecimento específico, através das análises dos mesmos, contribuindo para a consolidação do objeto de pesquisa. Assim, com base nos objetivos da pesquisa, os envolvidos foram definidos e divididos em dois grupos distintos: Grupo 1: alunos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), formandos do último período, todos indígenas e representantes das 12 etnias indígenas do estado de Alagoas; e Grupo 2: gestores escolares, incluindo diretores, supervisores e articuladores pedagógicos, das 17 Escolas Estaduais Indígenas localizadas nos Territórios Indígenas de Alagoas.

Portanto, o total de participantes da pesquisa foi definido considerando a intenção de investigar todo o corpo discente do CLIND/UNEAL no 8º período (Grupo 1) e três gestores por escola indígena (Grupo 2). Assim, o quantitativo geral de participantes somou 276 indivíduos, distribuídos entre os dois grupos. No Grupo 1, conforme apresentado na Figura 22 e no Anexo A, foram incluídos 219 alunos, divididos e representados em seus Polos (Palmeira dos Índios, Zona da Mata, Baixo São Francisco e Sertão) nos Cursos de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Já no Grupo 2, o objetivo foi alcançar três gestores por escola (totalizando 17 escolas indígenas em Alagoas), sendo um diretor, um coordenador e um articulador pedagógico, totalizando 51 participantes.

É importante esclarecer que a escolha do público-alvo da pesquisa, nos Grupos 1 e 2, baseou-se em requisitos específicos: os participantes do grupo 1 deveriam atender aos critérios de ser indígenas e estar matriculados no 8º período dos cursos em tela. Para o Grupo 2, a exigência foi ser gestor escolar de escola estadual indígena e pertencer a uma das 12 etnias indígenas do Estado de Alagoas. Dessa forma, todos os participantes atenderam aos objetivos da pesquisa, que busca capacitar os estudantes indígenas para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, defensores de seus direitos e promotores da diversidade cultural, inclusão e empoderamento das comunidades indígenas.

Ainda sobre o número de participantes, a pesquisa foi conduzida de forma totalmente presencial no Grupo 1 e de forma híbrida no Grupo 2, ou seja, presencial nas escolas e virtual (por meio de formulários Google) para os gestores que não foram encontrados pessoalmente. No entanto, durante a fase de coleta de dados, surgiram alguns obstáculos que impediram a participação de todos os indivíduos previamente definidos para responder a pesquisa. Embora houvesse esforços para envolver um número máximo de participantes, alguns imprevistos dificultaram a execução do objetivo inicial.

No Grupo 1 houve dificuldades devido os discentes estarem no último período e a participação em disciplinas práticas como Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e reofertas de disciplinas de períodos anteriores. Isso resultou na dificuldade de reunir todos os alunos nos polos de forma simultânea, o que impossibilitou encontrá-los pessoalmente para o preenchimento do questionário. Também, é importante mencionar que não foi viável a aplicação virtual, pois muitas das comunidades desses alunos apresentam dificuldades de acesso à internet e recursos tecnológicos.

No Grupo 2, as dificuldades ocorreram principalmente pela coincidência do término do ano letivo de 2024 e o início da coleta de dados. Mesmo assim, a pesquisa foi realizada de forma híbrida, sendo enviados os formulários virtuais aos gestores que não foram encontrados presencialmente, uma vez que possuíam melhores condições de acesso à internet, devido à sua atuação profissional. Esses gestores poderiam utilizar seus dados móveis ou apoio das próprias escolas para realizar o preenchimento do formulário Google, garantindo que a coleta de dados fosse concluída, mesmo com as limitações encontradas. Apesar desses entraves, a pesquisadora procurou envolver um número significativo de participantes, alinhado aos objetivos da pesquisa, e, além disso, viabilizou alternativas para a coleta de dados, respeitando as condições de cada grupo e as limitações intrínsecas da comunidade.

Diante do contexto exposto, a Figura 25 ilustra o quantitativo de participantes em cada grupo, refletindo os desafios enfrentados durante a coleta de dados. Apesar dessas dificuldades, a indisponibilidade dos participantes do Grupo 1 devido às suas atividades acadêmicas e as limitações de acesso à internet em algumas comunidades, assim como as questões logísticas, no Grupo 2 relacionadas ao término do ano letivo e à dificuldade de localizar todos os gestores, a pesquisa conseguiu envolver um número representativo de participantes. A tabela a seguir detalha o total de participantes de ambos os grupos, evidenciando o esforço para manter a consistência e a abrangência da pesquisa, mesmo frente às adversidades.

Tabela 14*Quantitativo de participantes em cada grupo.*

GRUPOS	QUANTITATIVO PRETENDIDO	QUANTITATIVO OBTIDO	PERCENTUAL ADQUIRIDO (Aproximado)	FORMA COLETA DE DADOS
1 (Alunos formandos)	219	138	63%	Presencial
2 (Gestores escolares)	51	25	49%	Híbrida
TOTAL	270	163	60%	

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Fazendo uma pequena análise do quantitativo dos participantes escolhidos para o estudo, pode-se mencionar que no Grupo 1, que abrange os alunos formandos do 8º período do CLIND/UNEAL, foram pesquisados 138 alunos de um total de 219, o que representa aproximadamente 63% de participação. Esse percentual é significativo, especialmente considerando os obstáculos encontrados, onde o número de participantes que respondeu ao instrumento de pesquisa comprova a efetividade dos esforços para atingir os objetivos propostos, refletindo um bom envolvimento por parte dos alunos formandos. No Grupo 2, composto pelos gestores escolares, o quantitativo de participantes foi igualmente relevante. Dos 51 gestores convidados, 25 participaram da pesquisa, o que corresponde a aproximadamente 49% de respondentes, demonstrando o comprometido desses agentes educacionais com a educação escolar indígena e com a importância desse programa de formação de professores.

No Grupo 2, definiu-se que seriam convidados três gestores escolares – Diretor, Coordenador e Articulador – em cada uma das 17 escolas estaduais indígenas, totalizando 51 gestores convidados. No entanto, durante a realização da pesquisa, constatou-se que nem todas as escolas possuem a função de Articulador Escolar informação confirmada via FEPEEIND (2025). Como a pesquisa foi conduzida de forma híbrida e seguiu a norma de não identificação, foi possível quantificar quantos articuladores escolares deixaram de responder. Ainda assim, manteve-se o total de 51 convidados no Grupo 2, garantindo o equilíbrio entre as escolas analisadas de acordo com o anexo C.

Em termos gerais, os percentuais de participação nos dois grupos são significativos e refletem a boa adesão aos objetivos da pesquisa. Embora os desafios logísticos tenham impactado o número total de participantes, em especial dos discentes, os resultados obtidos são

significativos e validam a eficácia das estratégias adotadas para coleta de dados, com a aplicação híbrida no Grupo 2 e o esforço contínuo para envolver a maioria dos alunos no Grupo 1. Esses dados indicam que, apesar das dificuldades, a pesquisa foi capaz de alcançar um quantitativo representativo e relevante para os objetivos propostos.

8 Estudo da validade dos instrumentos

A construção dos instrumentos de pesquisa foi uma etapa fundamental para garantir a qualidade e a fidedignidade dos dados coletados. Um instrumento bem elaborado possibilita a obtenção de informações precisas e relevantes, assegurando que a investigação esteja alinhada aos objetivos propostos. Assim, Pasquali (1999, p. 50) assenta que

A construção e validação dos instrumentos de pesquisa são etapas essenciais para assegurar a confiabilidade e a precisão dos dados coletados, pois garantem que os instrumentos sejam adequados ao contexto da investigação e capazes de captar as informações necessárias para responder aos objetivos do estudo.

Dada a relevância desse processo, a elaboração dos instrumentos desta pesquisa foi realizada com rigor metodológico, buscando contemplar as especificidades do contexto estudado. Além do cuidado na construção, a validação dos instrumentos foi considerada essencial para garantir sua adequação científica e contextual. Para isso, os questionários foram submetidos à análise criteriosa de doutores e especialistas na área de estudo, incluindo pesquisadores com experiência na temática abordada. Essa validação assegurou que os instrumentos fossem coerentes, claros e eficazes na obtenção dos dados, respeitando as particularidades do campo de pesquisa. Conforme apresentado no Apêndice A (Validação dos instrumentos de pesquisa com assinaturas dos docentes), a análise e validação foi realizada por três Doutores em Ciências da Educação e dois Doutores com formações interdisciplinares, atuantes no contexto da formação indígena.

Dessa forma, a combinação entre um planejamento detalhado e a validação por especialistas reforça a confiabilidade da investigação, contribuindo para a produção de conhecimento sólido e eticamente fundamentado. Além disso, conforme as diretrizes éticas para pesquisas no contexto indígena, o Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, atendendo às exigências e ao compromisso ético com a pesquisa científica. O parecer foi aprovado, conforme registrado no CAAE: 81719324.2.0000.5013.

9 Cuidados Éticos

Durante todo o percurso da pesquisa, foram adotados os cuidados éticos necessários para assegurar que os resultados refletissem fielmente os dados coletados, respeitando o anonimato dos participantes e suas especificidades culturais. Todos os informantes assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), garantindo ciência sobre as finalidades e objetivos da pesquisa (Apêndice C).

Figura 13

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE)
(Este RCLE será emitido em 2 vias)

Eu, _____, tendo sido convitado(a) a participar como voluntário(a) do estudo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS ATRAVÉS DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL, recebi do Sra. Prof.ª Ma. Rosa de Lima Medeiros Neta, do Programa de Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a Educação/Formação de professor indígena.
- Que a importância deste estudo é a de visualizar a prática docente e seu profissionalismo.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: identificar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, de acordo com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena no país e que sua formação traga bases teóricas, metodológicas e práticas para que os graduandos indígenas possam se tornar atores efetivos na construção do projeto político, pedagógico e cultural de sua escola, de seu povo e comunidade.
- Que esse estudo começará em dezembro/2024 e terminará em maio/2025.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: que eu participarei desta pesquisa respondendo a um questionário com perguntas fechadas (sendo alunos-professores) e com perguntas fechadas e abertas (sendo para gestores escolares).
- A pesquisa terá como tipo de material para coleta dos dados o questionário, onde as informações relatadas serão de cunho puramente educativos e em acordo com os objetivos da pesquisa. Todo o processo de coleta de dados será realizado com os alunos e gestores no espaço de sala de aula e no âmbito de cada escola, no horário do intervalo, para evitar incômodos durante o momento das aulas e de gestão e que a pesquisadora distribuirá os questionários para que os alunos e gestores respondam individualmente, com garantia do anonimato dos participantes. As orientações prévias de todo o contexto da pesquisa e apoio da Instituição envolverá amenizará qualquer incômodo que poderá surgir.
- Esta pesquisa possui os seguintes riscos: (1) quebra de sigilo que será minimizado através da não solicitação do meu nome no instrumento de coleta de dados; (2) desconforto

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Antes do início da coleta de dados, o Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa para registro e aprovação (Plataforma Brasil – Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)) com o parecer aprovado no ano de 2024, conforme registrado no CAAE: 81719324.2.0000.5013.

Portanto, todos os cuidados éticos foram rigorosamente observados e cumpridos antes e durante a coleta de dados. Além disso, a pesquisadora permaneceu disponível no local para esclarecer dúvidas e disponibilizou seus contatos para eventuais questionamentos posteriores como também, os instrumentos de pesquisa (questionário fechado para o Grupo 1 e entrevista semiestruturada para o Grupo 2) foram elaborados com o cuidado de incluir, de forma resumida, um contexto introdutório sobre os termos do RCLE. Antes de responder, os participantes

também foram convidados a assinalar sua concordância com a participação na pesquisa, conforme demonstrado no Apêndice B. A terceira seção apresenta a análise e interpretação dos dados coletados para a pesquisa.

TERCEIRA SEÇÃO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

As possibilidades dos caminhos de diálogos entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais vêm se construindo na Educação Escolar Indígena a partir da interculturalidade." (Borges da Silva & Oliveira Araújo, 2014, p. 153)

1 Entendimentos e momentos da coleta de dados

Os resultados e discussões deste estudo são apresentados em consonância com os objetivos específicos, os eixos investigativos estabelecidos e os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, juntamente com os dados coletados durante a pesquisa de campo realizado em 2024.

Vale ressaltar que todo o processo de coleta, análise e interpretação dos dados está centrado nas respostas dos participantes ao longo das etapas realizadas com o público-alvo definido e subdividido em: Grupo 1 (alunos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL) e Grupo 2 (gestores escolares, incluindo diretores, supervisores escolares e articuladores pedagógicos das 17 Escolas Estaduais Indígenas situadas nos Territórios Indígenas de Alagoas em 2024).

A análise do estudo teve como elemento norteador a formação de professores indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL. As respostas dos participantes foram influenciadas por múltiplos fatores, refletindo suas vivências, desafios e perspectivas. Assim, a formação docente indígena está amplamente vinculada aos saberes tradicionais, à relação com a comunidade e ao compromisso com a conservação da cultura, dos costumes e da identidade indígena. Além disso, políticas públicas e diretrizes educacionais influenciam diretamente suas percepções, especialmente no que se refere ao acesso à formação acadêmica e à valorização da interculturalidade.

Os participantes destacaram desafios como a escassez de materiais didáticos específicos e a necessidade de metodologias que integrem conhecimentos científicos e saberes indígenas. Suas respostas expressam expectativas em relação à docência, evidenciando a busca por uma educação que respeite suas identidades e fortaleça a autonomia das comunidades indígenas. Portanto, estudo não se propôs apenas a identificar desafios e demandas específicas, experiências pessoais, profissionais e comunitárias ou a relação dos participantes com a instituição de ensino. Seu objetivo foi demonstrar que a formação docente indígena vai além da mera aquisição de conhecimentos acadêmicos. Ela abrange a valorização dos saberes

tradicionais, a luta por reconhecimento e autonomia na educação e a necessidade de superar obstáculos, como a falta de materiais didáticos adequados e os impactos das políticas públicas.

Os contextos de análise mencionados foram definidos a partir de duas etapas de coleta de dados. Com base nos objetivos investigativos, os resultados obtidos foram analisados a partir da aplicação de questionários fechados aos alunos formandos do Grupo 1 (8º período) e de questionários semiestruturados aos gestores escolares do Grupo 2. Dessa forma, o entrelaçamento dos dados possibilitou validar os resultados obtidos, que foram organizados e apresentados conforme os objetivos específicos da pesquisa retomados abaixo e os resultados detalhados em sequência:

1 – Identificar o modelo formativo aplicado pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da UNEAL na melhoria da Educação Escolar Indígena de Alagoas.

2 – Avaliar como os alunos e os gestores das escolas indígenas de Alagoas percebem a influência do CLIND na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas.

3 – Verificar os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL no atendimento às demandas atuais das escolas indígenas do estado.

4 – Compreender as perspectivas de alunos e gestores escolares envolvidos no processo formativo sobre os desafios, as potencialidades e os limites dos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL para a formação de professores indígenas.

Assim, dentro de um contexto analítico que relaciona o público-alvo aos objetivos propostos, observa-se que o Grupo 1 atendeu aos objetivos 01, 02 e 04, enquanto o Grupo 2 contribuiu para o alcance dos objetivos 02, 03 e 04. Pelo acima mencionado, buscou-se esclarecer a modelagem da coleta de dados por meio da Figura 14, que ilustra as etapas propostas, suas interconexões e o fluxo entre a coleta de dados e a análise dos resultados.

Figura 14

Esboço das etapas e suas correlações na coleta e análise dos resultados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro fator importante nesta pesquisa é o compromisso com o sigilo da identidade dos participantes. Pensando na codificação adequadas para os integrantes dos dois grupos buscou-se ultrapassar a análise convencional dos dados, adotando uma abordagem simbólica que dialogue com a cosmovisão indígena para interpretar as experiências e percepções dos participantes (Munduruku, 2012). Assim, os alunos formandos do 8º período do CLIND/UNEAL (Grupo 1) são representados como “Luz”, metáfora que simboliza o conhecimento, a consciência despertada e a responsabilidade de iluminar novos caminhos na educação indígena (Dussel, 1977). Esses futuros professores carregam consigo a missão de fortalecer a identidade de seus povos, transmitindo saberes acadêmicos e tradicionais às próximas gerações.

Já os gestores escolares das Escolas Estaduais Indígenas (Grupo 2) foram associados aos elementos “Terra, Água e Fogo”, refletindo seus papéis distintos, mas interdependentes na estrutura educacional indígena. O diretor escolar é a Terra, representando a base sólida que sustenta a escola e mantém sua continuidade. O coordenador pedagógico é a Água, promovendo equilíbrio, adaptação e conexão entre professores e alunos. O articulador pedagógico é o Fogo, elemento de transformação e inspiração, responsável por manter viva a chama do conhecimento e da cultura indígena.

Essa construção simbólica busca não apenas ilustrar as relações entre o público-alvo e seus papéis na pesquisa, mas também reconhecer a profundidade de suas contribuições na luta

por uma educação indígena fortalecida, autônoma e enraizada em seus saberes ancestrais. Dessa forma, a análise dos dados se estrutura a partir dessas metáforas, permitindo uma compreensão mais sensível e alinhada com a realidade dos participantes.

2 Resultados e discussões do estudo piloto: dados preliminares (estudo-piloto) pesquisa realizada em 2024

Para garantir que os instrumentos de pesquisa estivessem prontos para aplicação, realizou-se um estudo-piloto. Esse estudo consistiu na aplicação prévia do instrumento em uma pequena amostra que refletisse as características da população-alvo (Gudmundsson, 2009). Durante esse processo, de forma direta e presencial com os participantes, foi avaliada a adequação dos itens em relação aos seus propósitos, possíveis dificuldades de compreensão, o tempo necessário para o preenchimento de cada instrumento e a clareza das instruções.

O teste foi conduzido com o instrumento de pesquisa previamente validado por cinco especialistas da área da Educação (conforme Apêndice A), sendo que dois deles possuíam experiência específica na formação docente indígena. Suas observações e sugestões foram incorporadas às versões finais dos questionários aplicados no estudo (conforme Apêndice B).

Essa fase preliminar (estudo-piloto) foi realizada em um dos polos dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND/UNEAL), envolvendo 10 alunos de um dos cursos oferecidos no polo e 2 gestores de uma Escola Estadual Indígena no município correspondente. Esse teste inicial permitiu avaliar o real alcance do objeto de estudo e consolidar o instrumento de pesquisa. Os resultados indicaram que o procedimento transcorreu de forma satisfatória, sem relatos de dificuldades, dúvidas ou problemas de compreensão das perguntas. Além disso, o tempo de aplicação foi compatível com o previsto no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Dessa forma, os dados coletados foram aproveitados na investigação e, posteriormente, inseridos nas respectivas etapas 1 (Grupo 1) e etapa 2 (Grupo 2) para análise e discussão. Esse procedimento está representado na Figura 15.

Figura 15

Demonstração da incorporação dos dados do estudo-piloto na pesquisa 2024.



Fonte: Elaborado pela autora.

Concluída a etapa preliminar da coleta de dados foi essencial para fornecer uma visão inicial dos resultados e discussões, permitindo uma compreensão mais ampla do contexto geral dos dados obtidos nas fases subsequentes do estudo. Além disso, os achados estiveram alinhados aos objetivos específicos e à fundamentação teórica estabelecida.

3 Resultados e discussões da 1ª etapa: Grupo 1 - dados obtidos dos alunos formandos do 8º período dos cursos do CLIND/UNEAL

Antes de apresentar os resultados e iniciar a análise dos dados referentes ao Grupo 1, composto pelos alunos formandos do 8º período dos Cursos do CLIND/UNEAL, é essencial contextualizar a abrangência e a relevância dessa etapa investigativa. Os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND), oferecidos pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), estão distribuídos em quatro polos: Palmeira dos Índios, Zona da Mata, Baixo São Francisco e Sertão. Nesses cursos, que abrangem as áreas de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, estão matriculados estudantes de 12 etnias indígenas do estado de Alagoas, refletindo a diversidade e a riqueza cultural da região.

De acordo com documentos da Secretaria do CLIND, os cursos contam com 219 alunos regularmente matriculados no 8º período (grupo focado na pesquisa), todos convidados a participar da pesquisa de campo por meio de um questionário fechado. Contudo, devido a compromissos acadêmicos, como aulas práticas, estágio supervisionado e a conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 138 alunos efetivamente participaram da pesquisa. Essa participação é considerada relevante, pois o grupo reflete diretamente as experiências e desafios da formação docente indígena e esse quantitativo foi considerado significativo contribuindo de maneira essencial para o alcance e a profundidade do estudo.

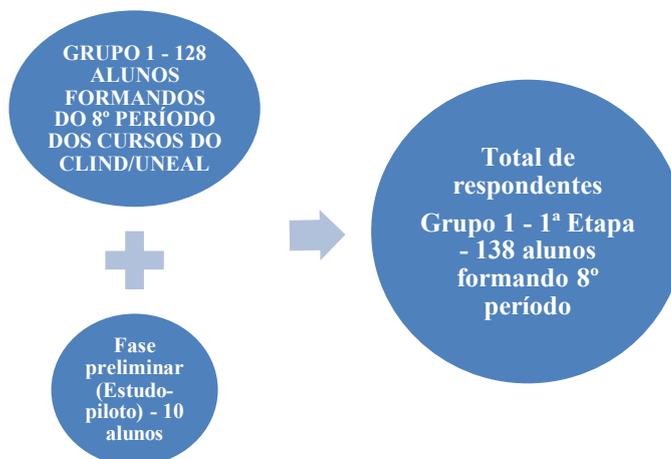
A coleta de dados foi realizada presencialmente nos polos entre setembro e dezembro de 2024, utilizando um questionário estruturado com 17 perguntas, organizadas em três eixos: Dados pessoais; Identificação com a formação docente indígena e Área de atuação e continuidade dos estudos. Além disso, ao final do instrumento de pesquisa, foi incorporada uma questão aberta e facultativa, permitindo que os participantes expressassem comentários, sugestões, elogios ou críticas sobre suas vivências na formação profissional e pessoal no CLIND/UNEAL.

Essas manifestações foram consideradas como elementos valiosos para aprofundar a análise, pois ampliaram a compreensão sobre a experiência formativa e revelaram percepções que não foram captadas pelas perguntas fechadas. Para garantir o anonimato dos participantes escolheu-se denominar, de forma simbólica, os alunos formandos e sujeitos respondentes da pesquisa, como "Luz". Adotou-se uma metáfora associando o conhecimento à iluminação, ao despertar da consciência e à transmissão dos saberes tradicionais e acadêmicos (Geertz, 2012). Essa associação entre os comentários espontâneos e a simbologia da luz reflete um processo de fortalecimento cultural, comparável à luz que guia os povos na defesa de seus direitos (Munduruku, 2012). As falas espontâneas dos participantes, que incluem tanto perspectivas positivas quanto críticas, enriquecem e fortalecem a pesquisa, destacando o papel essencial desses alunos na construção e no fortalecimento da educação indígena.

Antes de apresentar os resultados das análises e discussões dos dados referentes ao público-alvo (Grupo 1), alunos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), matriculados no último período e pertencentes às etnias indígenas participantes dos cursos, destaca-se a incorporação dos dados obtidos no estudo-piloto ao espaço amostral dessa investigação em 2024 (conforme Figura 16). Essa inclusão reforça a consistência e a abrangência da análise realizada na 1ª Etapa do estudo.

Figura 16

Demonstração do quantitativo da amostra das escolas municipais na pesquisa de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora.

Após compreender o espaço amostral referente ao Grupo 1, destaca-se que a amostragem realizada para a coleta de dados dos alunos não foi baseada em nenhum programa estatístico. Optou-se por uma amostragem simples, caracterizada por uma técnica de pesquisa na qual cada participante foi selecionado com base no critério específico de convite. Essa abordagem, embora tenha introduzido um viés na pesquisa devido às características compartilhadas entre os participantes, mostrou-se adequada para os objetivos do estudo.

Segundo Maroco (2018, p. 299), "a amostragem simples consiste na seleção de indivíduos de uma população de forma aleatória, garantindo que cada um tenha a mesma probabilidade de ser escolhido". No entanto, no contexto deste estudo, optou-se por uma amostragem baseada em critérios específicos de convite para todos participarem, o que, apesar de adequado aos objetivos da pesquisa uma vez que os participantes compartilham características semelhantes.

No contexto específico do planejamento dos itinerários de visita aos Polos para a coleta de dados, foram elaborados roteiros para os quatro Polos localizados nos municípios de Palmeira dos Índios, Joaquim Gomes, São Sebastião e Pariconha. As visitas ocorreram entre setembro e dezembro de 2024, levando em consideração as limitações logísticas durante esse período (Tabela 14).

Tabela 15*Roteiro de visitas aos Polos do CLIND/UNEAL.*

ITINERÁRIOS PARA BUSCA DE DADOS (PLANEJAMENTO)			
Roteiros (Itinerários)	Polos do CLIND/UNEAL	Período de visita para coleta dos dados	Quantitativo de alunos respondentes por Polo
1º	Palmeira dos Índios Polo Agreste	Setembro à Outubro/2024	24
2º	São Sebastião Polo Baixo São Francisco	Setembro à Outubro/2024	42
3º	Pariconha Polo Sertão	Outubro à Novembro/2024	47
4º	Joaquim Gomes Polo Zona da Mata	Novembro à Dezembro/2024	25

Nota. Fonte: Elaborado pela autora.

Após o planejamento dos itinerários de visitas aos Polos, foram aplicados os questionários para a coleta de dados. O questionário utilizado, composto por 17 perguntas, foi organizado em três partes: Dados pessoais (5 perguntas), Identificação com a formação docente indígena (7 perguntas) e Área de trabalho e continuidade dos estudos (5 perguntas). Este instrumento foi o mesmo utilizado na pesquisa preliminar (estudo piloto com 10 alunos), considerando que os objetivos investigativos eram os mesmos.

Com o início das análises e discussões, os resultados foram obtidos utilizando as seguintes convenções: “P” para a pergunta do questionário, “O¹¹” para um objetivo específico do trabalho e “Luz¹²” para o depoimento de um aluno participante, que, ao final do questionário, tinha a opção de fazer comentários livres e facultativos sobre a pesquisa. Vale ressaltar que o instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário fechado, e, portanto, os depoimentos coletados foram totalmente livres e facultativos, não configurando um instrumento semiestruturado. A decisão de incluir tais depoimentos baseou-se na relevância dos contextos apresentados.

¹¹ Nesta Tese iremos decifrar os objetivos específicos com a letra O, como: (O1) Identificar o modelo formativo aplicado pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da UNEAL na melhoria da Educação Escolar Indígena de Alagoas; (O2) Avaliar como os alunos e os gestores das escolas indígenas de Alagoas percebem a influência do CLIND na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em suas escolas; (O3) Verificar os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL no atendimento às demandas atuais das escolas indígenas do estado; e (O4) Compreender as perspectivas de alunos e gestores escolares envolvidos no processo formativo sobre os desafios, as potencialidades e os limites dos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL para a formação de professores indígenas identificação com a disciplina é um fator que influencia a prática docente.

¹² A denominação "Luz", metáfora relacionada aos alunos formandos do 8º período do CLIND/UNEAL, pode ser construída simbolicamente dentro de um contexto indígena, associando o conhecimento à iluminação, ao despertar da consciência e à transmissão dos saberes tradicionais e acadêmicos (Dussel, 1977).

Optou-se por não apresentar os dados pessoais de forma agrupada sob a denominação "dados sociodemográficos", pois entendeu-se que as perguntas deveriam ser analisadas separadamente devido à sua importância para a interpretação no contexto do estudo. Por exemplo, a pergunta P1 (Gênero) ilustra bem essa abordagem. Além disso, buscou-se organizar a apresentação dos dados, análises e interpretações conforme a ordem das perguntas no questionário, divididas nas partes específicas (Parte I, Parte II e Parte III), destacando a relevância de cada seção para a análise do trabalho, como está explícito na figura 17.

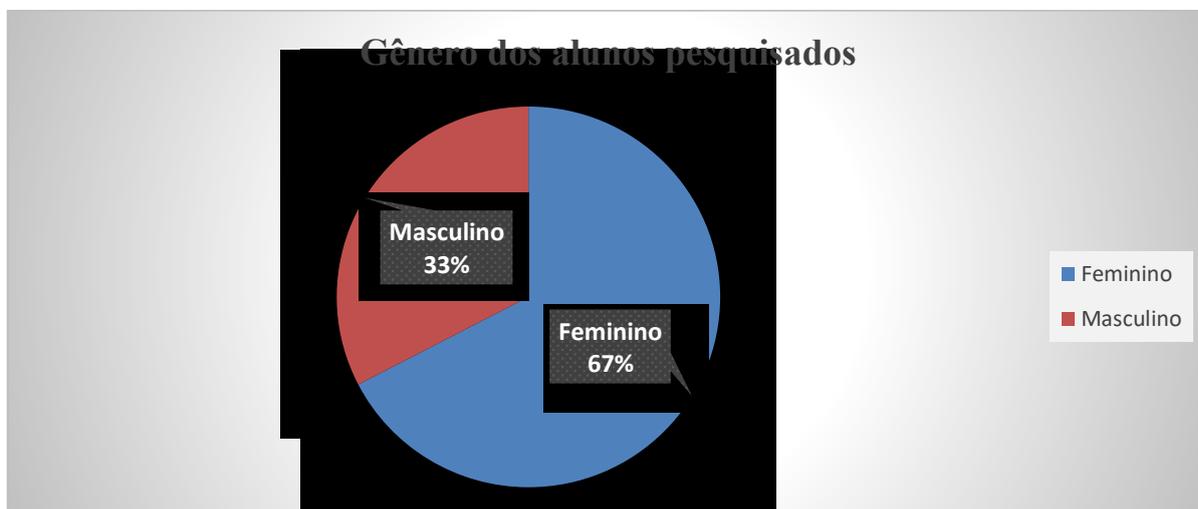
Os questionários foram organizados em três partes. Na parte I estão agrupados os dados pessoais dos entrevistados envolvendo o gênero, etnia o Polo geo-educacional ao qual está vinculado e o tempo de exercício de docência ou gestão escolar. Na parte II reuniu-se as perguntas relacionadas a identificação com a formação docente indígena tratando de perguntas sobre formação e exercício da profissão. A parte III as perguntas estavam relacionadas sobre a o exercício da docência e a continuidade da formação acadêmica após a conclusão do CLIND.

PARTE I - Dados pessoais dos alunos

Figura 17

Gênero.

P1 – Gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

A Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) tem desempenhado um papel fundamental na formação de professores indígenas no estado, com destaque para a participação feminina. A pesquisa revelou que 67% dos participantes desse programa, o que corresponde a 93 pessoas, são mulheres indígenas, enquanto os homens indígenas representam 33%, totalizando 45 professores. De acordo com o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Alagoas possui 25.725 indígenas. Embora o censo não forneça uma divisão detalhada por gênero da população indígena em Alagoas, a predominância de mulheres nos cursos de licenciatura é uma tendência observada em diversas comunidades, incluindo as indígenas.

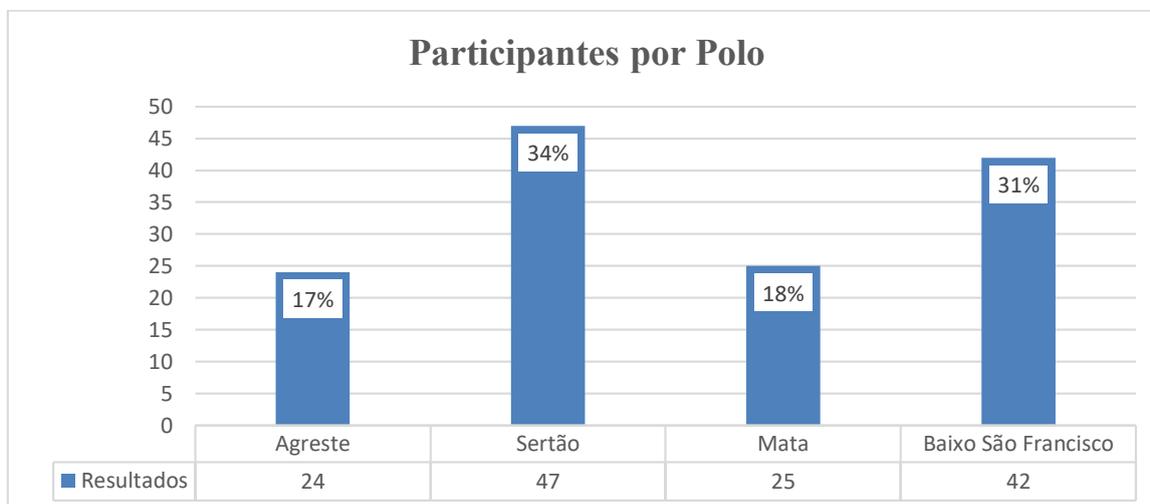
A maior presença feminina nos cursos de formação docente pode ser atribuída a fatores culturais e sociais. Além disso, a busca por formação superior representa, para muitas, uma oportunidade de empoderamento e de contribuição ativa para o desenvolvimento de suas comunidades (Silva, 2020). A participação majoritária de mulheres indígenas no programa de formação de professores CLIND/UNEAL reflete não apenas a valorização da educação por parte dessas mulheres, mas também a importância de políticas públicas que promovam a inclusão e o fortalecimento das identidades culturais indígenas no contexto educacional. Dessa forma, é possível inserir neste resultado O1 (primeiro objetivo específico) que buscou identificar o modelo formativo aplicado pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da UNEAL.

Após análise acima, reporta-se ao depoimento de Luz¹, participante que fez seu comentário de forma facultativa na pesquisa: *“Quando surgiu a oportunidade em ingressar em uma faculdade como a UNEAL, tive esperança em conhecer cada vez mais sobre a história dos povos indígenas. Hoje como aluna de História, estou saindo satisfeita, com meu desenvolvimento que vou poder passar para minha comunidade. Hoje me tornei outra o que vou poder passar para minha comunidade. Hoje me tornei outra pessoa com opiniões”*. Pelo exposto Luz¹ enfatiza a importância da formação para sua transformação pessoal.

P2 – Você é indígena?

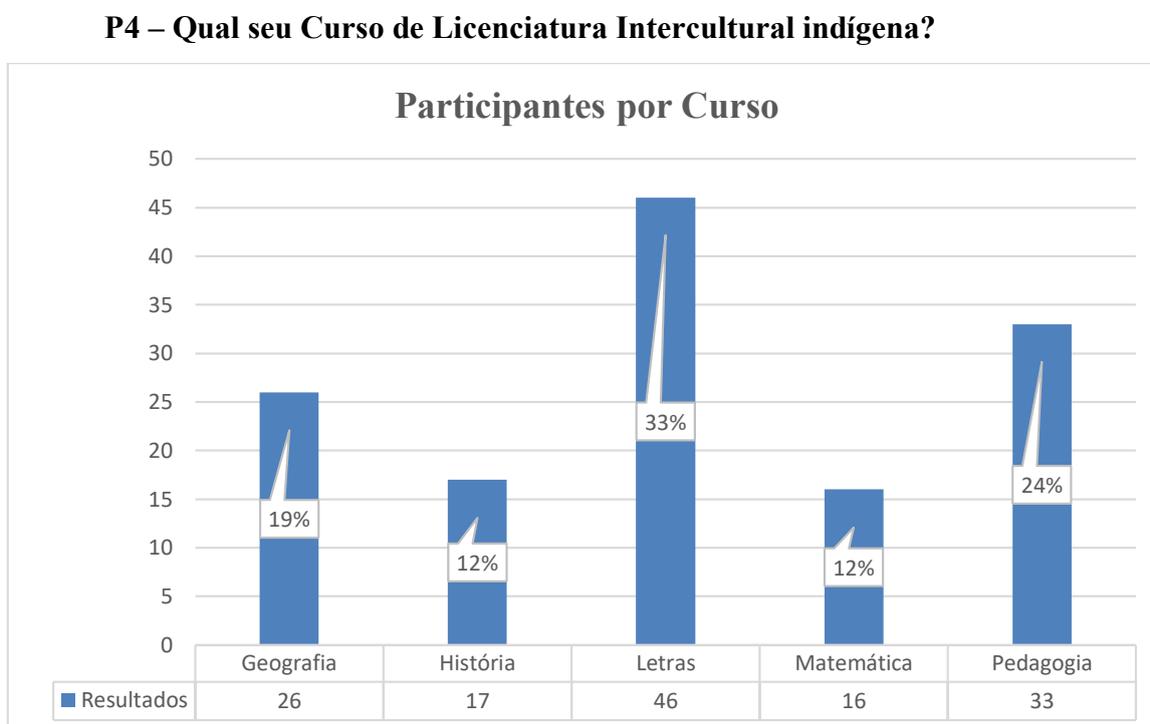
A pesquisa identificou que 100% dos participantes são indígenas e integram o Programa CLIND/UNEAL, evidenciando o compromisso do programa em cumprir suas normas e objetivos, como também assegurando que o critério de participação na pesquisa foi garantido. Ao garantir uma formação intercultural indígena exclusiva para as comunidades indígenas de Alagoas, o CLIND/UNEAL oportuniza o acesso ao ensino superior, fortalecendo a educação escolar indígena realizada pelos próprios povos. Dessa forma, contribui para a construção de uma educação diferenciada, específica, comunitária e de qualidade, alinhada às necessidades e identidades culturais das comunidades indígenas do estado. Nesta pergunta identifica-se que O1 e O3 (objetivos específicos) que buscavam identificar o modelo formativo aplicado pelo CLIND/UNEAL e os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL também foi atingido.

Assim, Luz² ratifica o exposto quando diz: *“Agradeço ao CLIND e à Universidade Estadual de Alagoas, ao Campus III, Palmeira dos Índios, por esse programa de inclusão social que nós povos indígenas estamos, aos poucos, ocupando espaço até então não tínhamos oportunidade, tanto pela discriminação quanto técnica. Estamos em passos ainda lentos, quebrando a herança negativa a suposta “descoberta do Brasil.” A luta é grande e continua e essas políticas públicas são de extrema importância para que possamos bater de frente, firme e forte. Formar professores indígenas para atuarem e suas comunidades conhecendo a realidade de cada uma é uma realidade que hoje graças ao PROLIND e CLIND está presente nas diferentes comunidades indígenas em especial as do Nordeste, que sofreram e sofrem desde a chegada dos europeus”*.

Figura 18*Participantes por Polos.***P3 – Você é aluno(a) de qual região/polo?**

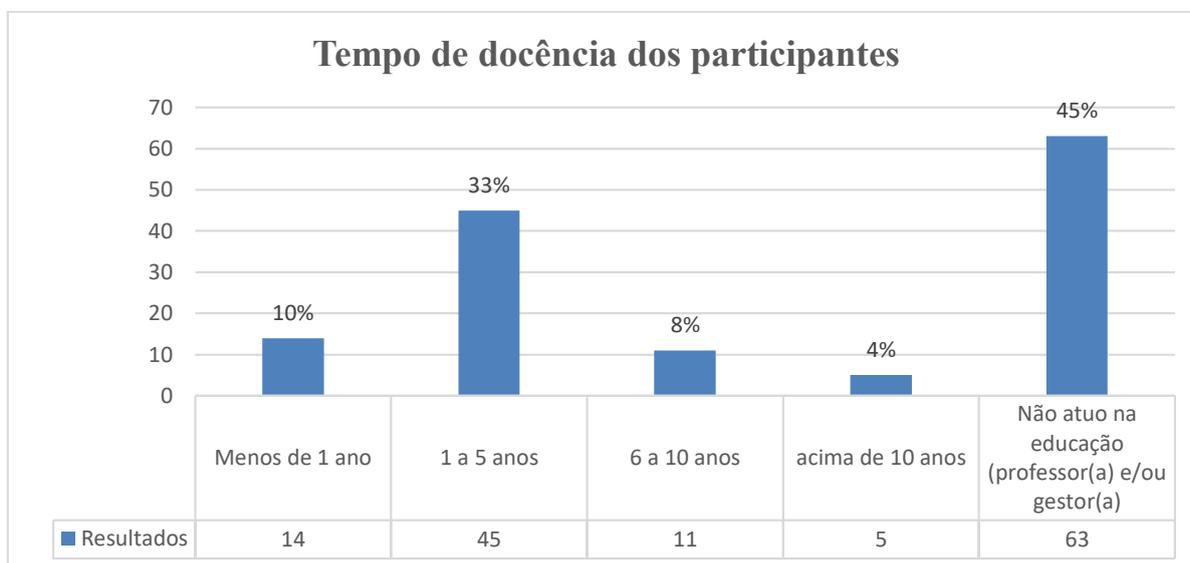
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao comparar o documento presente no ANEXO A, sobre o número de alunos por curso e polo, observa-se que de forma numérica os resultados obtidos na P3 estão correlatos. Os polos da Mata e do Agreste possuem o menor número de alunos matriculados, aproximadamente 40 cada, enquanto os polos do Sertão e do Baixo São Francisco registram cerca de 70 alunos matriculados em cada um. Esses dados se refletem na participação da pesquisa, na qual os polos do Agreste e da Zona da Mata tiveram 17% (24 participantes) e 18% (25 participantes), respectivamente. Em contraste, os polos do Sertão e do Baixo São Francisco registraram maior participação, com 34% (47 participantes) e 31% (42 participantes), respectivamente. Esse cenário evidencia as dificuldades encontradas pelos estudantes para participarem da pesquisa, principalmente devido às exigências acadêmicas do último período do curso. Aqui identifica-se que O2 e O4 (objetivos específicos) que buscaram avaliar como os alunos e os gestores das escolas indígenas de Alagoas percebem a influência do CLIND na formação docente e compreender as perspectivas de alunos e gestores escolares envolvidos no processo formativo sobre os desafios, as potencialidades e os limites dos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL para a formação de professores indígenas.

Figura 19*Participantes por Curso.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi novamente analisada a relação entre o documento do ANEXO A (número de alunos por curso e polo) e o número de respondentes por curso. Observou-se que os cursos com maior número de alunos matriculados são Letras e Pedagogia, com aproximadamente 55 alunos cada, enquanto os cursos de Matemática, Geografia e História possuem cerca de 35 alunos matriculados no 8º período. É importante salientar que Letras e Pedagogia são os únicos cursos que estão presentes em todos os Polos. Essa distribuição reflete no quantitativo de respostas da questão P4, na qual o curso de Letras teve a maior participação, com 33% (46 alunos), seguido pelo curso de Pedagogia, com 24% (33 alunos). Além disso, observou-se na pergunta O3 que consiste em verificar os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL, o qual traz as demandas atuais do programa para as escolas indígenas do estado.

Figura 20*Tempo de docência dos participantes.***P5 – Tempo de exercícios de docência em sala de aula ou gestão escolar:**

Fonte: Elaborado pela autora.

O fato de 55% dos alunos entrevistados já estarem lecionando e exercendo a função docente é um dado relevante para esta pesquisa e de grande importância para o programa CLIND/UNEAL. Esse indicador demonstra que o programa não apenas contribui para a formação acadêmica, mas também atua de forma significativa na capacitação pedagógica e no aprimoramento profissional dos estudantes que conciliam seus estudos com a prática docente.

Além disso, é notável que 33% dos pesquisados (45 alunos) já possuem até cinco anos de experiência na docência, e 8% (11 alunos) contam com até dez anos de sala de aula. Esses dados evidenciam que as comunidades indígenas de Alagoas estão se capacitando para atender às necessidades educacionais de seus povos dentro do contexto intercultural e específico e que a formação superior é uma necessidade para melhorar a formação do corpo docente e técnico das escolas estaduais indígenas. Outro aspecto relevante é que 45% dos participantes (63 alunos) ainda não atuam na educação. Longe de ser um fator preocupante, esse dado indica que as comunidades indígenas de Alagoas estão buscando o ensino superior como uma forma de aperfeiçoamento, seja para ingresso na educação, seja para atuar em outras áreas profissionais que beneficiem suas comunidades.

Por fim, a pergunta P5 se relaciona diretamente com todos os objetivos específicos da pesquisa (O1, O2, O3 e O4), pois apresenta resultados concretos que reforçam a importância do CLIND/UNEAL na formação e no fortalecimento da educação escolar indígena no estado.

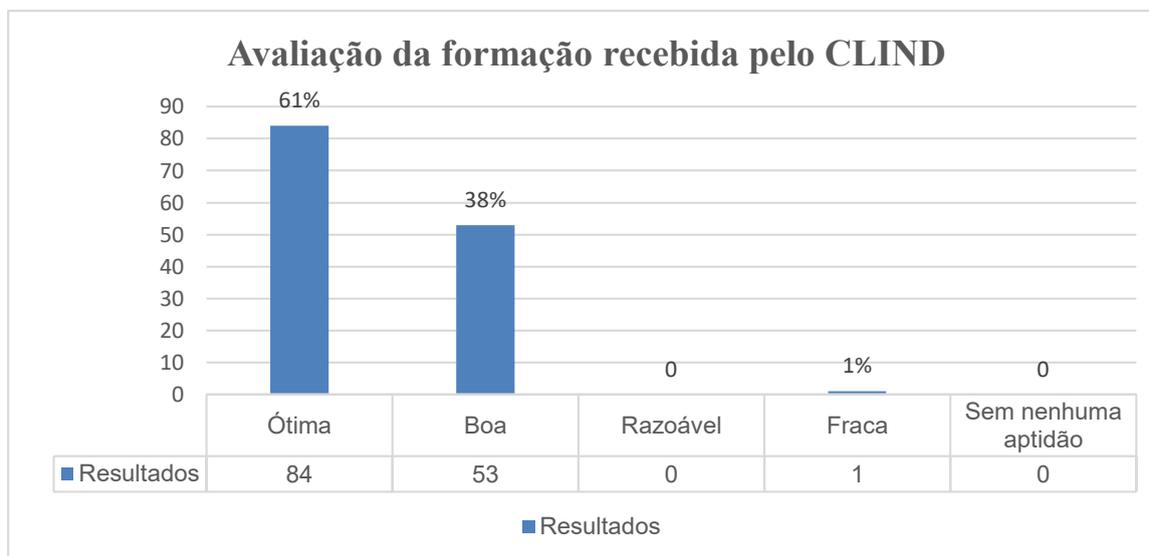
Luz³ diz: *“Agradeço a UNEAL pela oportunidade de ingressar em uma universidade renomada e na preparação de profissionais na área da licenciatura em especial o CLIND, que proporcionou uma linda experiência como aluno/pesquisador na área do conhecimento em formação como docente de Letras, cujo hoje me orgulho em poder ser um professor formado no qual dou início a uma nova jornada no mundo das letras, jornada essa que não tem fim, pois somos eternos estudantes na Seara do conhecimento”*. Ainda, Luz⁴ afirma que *“Ser professor indígena da minha comunidade é um privilégio que não tem explicação para falar, pois como professor indígena, consigo transformar conteúdos as vivências da comunidade”*.

PARTE II – IDENTIFICAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA

Figura 21

Formação recebido pelo CLIND.

P6 – Atualmente como você avalia a formação recebida como alunos(as) do CLIND?



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão P6 demonstra elevado nível de satisfação com o programa CLIND/UNEAL, com 99% dos participantes (137 alunos) avaliando sua formação como "Ótima" ou "Boa". Dentre esses, 61% consideram sua formação "Ótima", evidenciando a satisfação com o ensino ofertado. Esse resultado reflete não apenas os esforços institucionais da UNEAL, mas também o apoio fundamental do Governo de Alagoas, por meio do FECOEP e de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na implementação e fortalecimento do programa de licenciaturas interculturais indígenas (CLIND). Mais do que um sucesso educacional, o programa se consolida como uma importante iniciativa de inclusão e equidade para os povos indígenas do estado. Além disso, os dados obtidos na questão P6 confirmam que os propósitos estabelecidos na pesquisa (O1, O2, O3 e O4) foram alcançados, reforçando o impacto positivo do CLIND/UNEAL na formação docente e no fortalecimento da educação escolar indígena em Alagoas.

Luz⁵ retrata que: “A Uneal tem uma boa efetivação de ensinamentos e conhecimento e bem amplo para a posição profissional, porém o tempo aos horários é muito cansativo, mas sim, o incentivo é eficaz para o conhecimento étnico, cultural, escolar”. Ainda, Luz⁶ diz que “O CLIND foi um curso extremamente benéfico para os povos indígena, pois foi através dele que pudemos nos aperfeiçoar nos conhecimentos com ótimos professores bem capacitados.

Através do CLIND adquirimos experiências jamais vistas. Só tenho a agradecer” e Luz⁷ enfatiza que “O CLIND nos deu essa oportunidade riquíssima de fazer uma graduação, trazendo uma preparação ótima para nos tornar ótimos profissionais”.

As perguntas P7 e P8 buscaram avaliar a percepção dos alunos sobre o impacto do CLIND na educação escolar indígena em Alagoas e a qualidade da formação oferecida pela UNEAL, respectivamente. Os resultados revelam que 99%, das respostas obtidas em P7 e P8, dos respondentes acreditam que o CLIND tem um impacto significativo na educação escolar indígena (136 alunos na P7) e que a formação recebida os tornou profissionais qualificados para lecionar tanto em suas comunidades indígenas quanto fora delas. Com esse expressivo percentual, evidencia-se que o CLIND cumpre de forma efetiva seu papel junto às comunidades indígenas, promovendo uma formação docente alinhada às suas realidades e necessidades. Além disso, os dados demonstram o reconhecimento do público-alvo quanto ao compromisso da UNEAL na qualificação de professores indígenas, destacando sua excelência no cumprimento dos objetivos educacionais e na consolidação de uma educação intercultural de qualidade, respeitosa e inclusiva.

Apenas 1% dos alunos apresentaram opinião contrária: dois estudantes consideram que o CLIND não produz impactos significativos na educação escolar indígena (P7), e um aluno acredita que a formação oferecida não foi suficiente para torná-lo um profissional qualificado para o ensino (P8). No entanto, as respostas dos participantes deixam claro que ser aluno do Programa CLIND/UNEAL significa sentir-se reconhecido e valorizado, refletindo o esforço coletivo dos envolvidos na oferta de uma licenciatura intercultural indígena de qualidade. O programa se destaca por estar alinhado às especificidades e necessidades das comunidades indígenas de Alagoas, garantindo uma formação que respeita sua identidade cultural e promove o fortalecimento da educação escolar indígena.

Esse reconhecimento reforça o papel da UNEAL como referência na formação intercultural no estado, evidenciando seu compromisso com a qualificação de professores indígenas e com a construção de uma educação mais inclusiva e representativa. Diante desses resultados, verifica-se que os objetivos O1, O2, O3 e O4 foram plenamente contemplados, uma vez que as respostas às perguntas P7 e P8 atestam o impacto positivo do CLIND na formação docente e no fortalecimento da educação escolar indígena em Alagoas.

Complementando essas informações as falas de Luz⁸, Luz⁹ e Luz¹⁰ são evidências da importância do programa. Luz⁸ disse que: *“CLIND foi de extrema importância na vida dos povos indígenas”*. Corroborando, Luz⁹ coloca que *“Gratidão é a palavra que me define porque eu não tinha condições de fazer uma faculdade e foi através da UNEAL que irei ter um*

diploma” e Luz¹⁰ afirma que “O CLIND nos abraçou dando oportunidades de atuar como professor dentro de nossa comunidade indígena”.

Figura 22

Opinião sobre o maior desafio a enfrentar como docente.

P10 – Na sua opinião, qual será maior desafio que enfrentará no exercício de sua profissão docente nas escolas indígenas? (registre apenas uma alternativa, sendo a que mais te incomoda).



Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta “Qual será o maior desafio que enfrentará no exercício de sua profissão docente nas escolas indígenas?” revelou que a principal preocupação dos respondentes é a desmotivação ou o desinteresse dos alunos, apontada por 43% dos participantes (59 alunos). Essa preocupação pode estar diretamente relacionada aos dados da P5 que indicam que 55% dos alunos formandos já possuem experiência docente em sala de aula, sugerindo que essa percepção decorre, em parte, de vivências reais no ambiente escolar. Isso reforça a necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras e contextualizadas, que considerem as especificidades socioculturais das comunidades indígenas, de modo a engajar os estudantes e tornar a aprendizagem mais significativa.

Além disso, as demais alternativas apresentaram uma distribuição equilibrada entre os respondentes, indicando que os futuros docentes identificam múltiplos desafios a serem enfrentados, seja no trabalho em sala de aula ou na gestão escolar. Esses desafios refletem as diversas expectativas e dificuldades inerentes ao ensino em contextos indígenas, que vão desde a valorização dos saberes tradicionais até a adaptação às demandas curriculares e estruturais da

escola. Diante desses dados, fica evidente a importância de ações formativas e políticas educacionais que fortaleçam o protagonismo dos professores indígenas, fornecendo-lhes suporte para lidar com os desafios do ensino e contribuir para uma educação escolar indígena de qualidade, contextualizada e transformadora.

A pergunta P11 “Você acha importante a continuidade dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena com a oferta de novas vagas e/ou cursos?”, obteve 100% de respostas afirmativas. Esse resultado reforça, em primeiro lugar, a coerência com as respostas anteriores, que destacaram o impacto positivo do CLIND/UNEAL na formação docente indígena. Além disso, esse índice de aprovação absoluta evidencia a relevância e a aceitação do programa entre seu público-alvo, demonstrando que a formação intercultural oferecida atende às necessidades das comunidades indígenas alagoanas e cumpre seu papel de maneira eficaz. A unanimidade na resposta também atesta o reconhecimento do trabalho de excelência realizado pelo CLIND/UNEAL, refletindo o desejo dos próprios alunos, futuros egressos, de garantir a continuidade dessa iniciativa para as futuras gerações.

Outro ponto relevante é que essa resposta revela o compromisso coletivo com a valorização da educação escolar indígena, uma vez que os participantes enxergam a importância de novas oportunidades de formação para seus parentes e comunidades. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a ampliação e a sustentabilidade desses cursos, assegurando educação intercultural e fortalecendo a identidade indígena no contexto acadêmico. Dessa forma, os dados da P11 confirmam que todos os objetivos específicos propostos (O1, O2, O3 e O4) foram contemplados, evidenciando o impacto transformador do programa na formação docente e no fortalecimento das comunidades indígenas.

As perguntas acima podem ser fortalecidas com os seguintes depoimentos: Luz¹¹ diz: *“Embora os profissionais escalados tenham sido profissionais de grande importância, o sentimento de fazer e ter aulas a partir da perspectiva indígena. Ter professores indígenas com propriedade de fala, bem como compreender as lutas e espaço, tempo e entendemos costumes, crenças e realidades”*. Luz¹² também enfatiza sobre sua experiência formativa dizendo: *“Minha experiência como profissional[sic] do CLIND/UNEAL e levar todo o meu conhecimento para as escolas indígenas”*.

Na mesma perspectiva Luz¹³ também agradece o trabalho desenvolvido pela instituição da seguinte forma: *“Uso este espaço somente para agradecer toda dedicação de os professores que se dedicam e se empenharam para que tudo isso pudesse acontecer, em especial, a professora mestra Rosa de Lima, por toda a paciência e dedicação durante todos esses anos. O meu desejo é que este projeto continue ajudando mais indígenas em suas formações*

profissionais". As falas dos alunos demonstram a forma positiva como eles têm recebido as ações do CLIND durante o processo formativo.

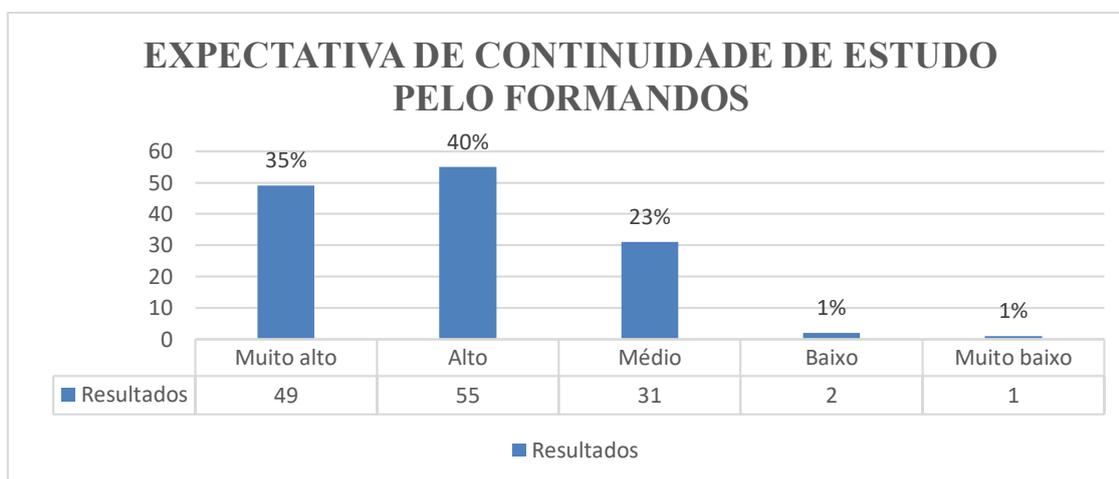
PARTE III - PERGUNTAS SOBRE SUA ÁREA DE TRABALHO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Na terceira parte do questionário os alunos foram indagados sobre sua atuação na área de formação escolhidas e a análise das respostas estão expostas a seguir iniciando pela pergunta 13.

Figura 23

Expectativa de continuidade de estudo.

P13 – Qual a sua expectativa para trabalhar como professor(a) na sua área formação?



Fonte: Elaborado pela autora.

A pergunta P13 – "Qual a sua expectativa para trabalhar como professor(a) na sua área de formação?" revelou que 75% dos respondentes escolheram as alternativas "muito alta" e "alta" em relação à continuidade da capacitação e dos estudos. Esse resultado demonstra a coerência nas respostas e reforça a influência do CLIND/UNEAL na construção da ideia de que a formação docente deve ser um processo contínuo, incentivando o crescimento profissional e evitando a estagnação na carreira. Além disso, 23% dos respondentes (31 alunos) indicaram uma expectativa "média" em relação ao trabalho na área de formação, enquanto apenas 2% (3 alunos) marcaram as opções "baixa" ou "muito baixa". Esses dados evidenciam que, apesar dos desafios enfrentados por esse público, a maioria mantém uma perspectiva positiva sobre a carreira docente, o que é motivo de grande satisfação para toda a equipe do CLIND/UNEAL. Além disso, os resultados corroboram diretamente os objetivos da pesquisa (O1, O2, O3 e O4).

Alguns alunos comentam a pergunta, cujas as falas podem ser atestadas com diz Luz¹⁴: “Agradeço ao CLIND/UNEAL por me proporcionar uma graduação diferenciada e com muitos aprendizados trazendo professores qualificados e com poder de transformação, em especial, a professora Gisele, que me fez acreditar mais em mim e no meu potencial, a partir dos seus conselhos e elogios”. Ainda, Luz¹⁵ manifesta sua gratidão ao dizer: “Me sinto grata por todo conhecimento adquirido durante as minhas aulas e com todos os momentos vividos durante todo o curso. Foi uma experiência incrível que levarei prá toda minha vida” e Luz¹⁶ “O CLIND/UNEAL me proporcionou muito aprendizado, no qual, como professor posso colaborar muito para minha comunidade. São oportunidades de podermos adquirir conhecimento e o ingresso nesse espaço que (ilegível) as particularidades indígenas”.

Figura 24

Pretensão de trabalhar em escolas não indígenas.

P14 – Você pretende trabalhar em escolas não indígenas após concluir formação?



Fonte: Elaborado pela autora.

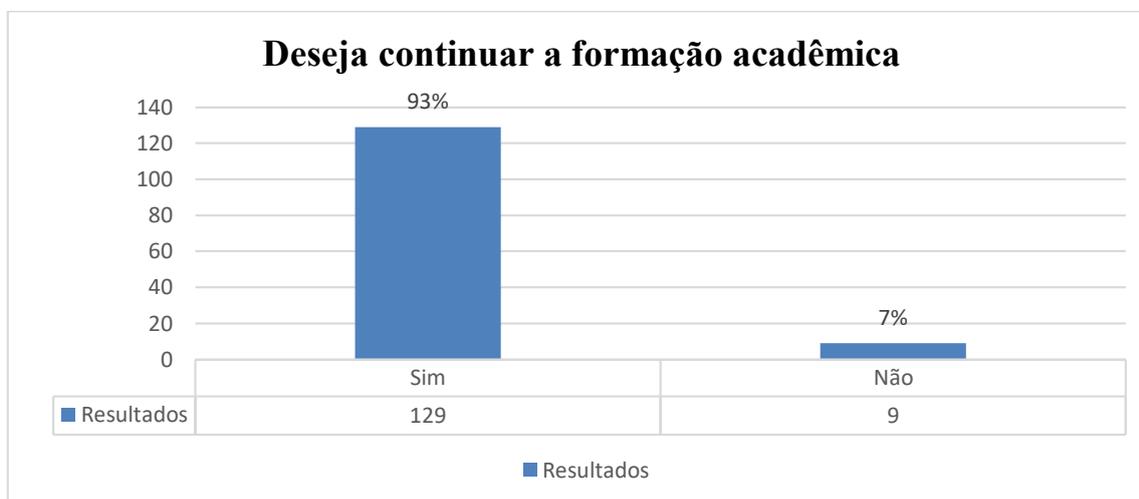
A pergunta P14 "Você pretende trabalhar em escolas não indígenas após concluir sua formação?" está diretamente relacionada à formação e certificação dos egressos do CLIND/UNEAL, que os habilita a lecionar tanto em escolas indígenas quanto não indígenas. Essa qualificação amplia suas oportunidades de atuação profissional, permitindo que exerçam a docência em seus municípios de origem e em regiões adjacentes. Os resultados indicam que 77% dos respondentes (106 alunos) demonstram interesse em lecionar em ambas as realidades, seja dentro de suas comunidades ou fora delas. Por outro lado, 23% (32 alunos) responderam "não", o que pode estar relacionado a diversos fatores, incluindo a valorização da permanência dentro de seu meio cultural.

A questão 15 (P15) tratou do interesse em prosseguir com a formação acadêmica em nível e pós-graduação. Abaixo encontra-se a análise das respostas.

Figura 25

Desejo de formação acadêmica em nível de pós-graduação.

P15 – Após a conclusão do seu Curso, você pretende prosseguir com sua formação acadêmica em nível de pós-graduação?



Fonte: Elaborado pela autora.

A resposta positiva e esta pergunta está diretamente relacionada com a P16 que solicitava a justificativa para a resposta sim ("Se sim, responda o motivo") objetivando aprofundar a compreensão das aspirações acadêmicas dos estudantes. Assim, os dados revelam que 93% dos respondentes (129 alunos) têm o desejo de continuar sua trajetória acadêmica. Dentre eles, 40% (52 alunos) pretendem cursar uma Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), 27% (35 alunos) desejam realizar uma especialização na área de formação e 16% (21 alunos) demonstram interesse em uma segunda graduação.

Essas respostas se conectam com as perguntas P6, P8 e P11, evidenciando o compromisso da UNEAL em atender a essa demanda. Atualmente, já está em andamento um curso de especialização *Lato Sensu* no Polo Agreste em Palmeira dos Índios sobre História Indígena de Alagoas. Além disso, há um projeto em fase de aprovação pela CAPES para a criação do Mestrado Profissional em Educação Indígena (ProfEduInd - Programa de Formação de Professores Indígenas), que deverá suprir, inicialmente, essa necessidade manifestada pelos participantes da pesquisa.

Essas iniciativas demonstram o quanto a UNEAL está alinhada com a interculturalidade no estado de Alagoas, reconhecendo as comunidades indígenas não apenas como um grupo a ser incluído, mas como sujeitos de direito, reafirmando seu compromisso com a formação e valorização dos povos indígenas alagoanos. Ao analisar as respostas das perguntas P15 e P16, que destacam a continuidade da formação acadêmica dos alunos, é possível evidenciar a relevância do Programa CLIND/UNEAL para a educação escolar nas comunidades indígenas.

Esse panorama se complementa com a análise da P17 "Atualmente, você acredita que será um bom profissional, atento às capacitações e motivado(a) em sua prática profissional, em especial na área que você escolheu?" que reforça as semelhanças nas opiniões dos participantes e confirma o alinhamento com os objetivos específicos da pesquisa. Os resultados da P17 mostram que 93% dos respondentes (128 alunos) acreditam que serão bons profissionais, atentos às capacitações e motivados em sua prática docente. Apenas 1% (1 aluno) respondeu "não", e 6% (9 alunos) ficaram indecisos, indicando a confiança geral do grupo em sua formação e no impacto do programa na construção de uma carreira profissional sólida e comprometida.

Sobre a continuidade da formação Luz¹⁷ menciona: *“Espero que venham novas graduações, novos meios de especializações. Só tenho elogios e gratidão pelos cursos ofertados”*. Nessa direção Luz¹⁸ traz que *“O CLIND foi uma porta para o mundo, que por mais que exista as dificuldades, me sinto satisfeito por ser um aluno do CLIND/UNEAL, e acredito que alcancei meu objetivo no curso”* e Luz¹⁹ *“Agradeço a UNEAL pela oportunidade de ingressar numa grande universidade que prepara professores e proporciona experiências como aluno”*.

3.1 Elementos de análises e interpretações dos objetivos propostos com teorias.

Finalizando esta etapa de análise dos dados coletados do Grupo 1 evidenciou-se que o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL promoveu reflexões que vão além da valorização e do respeito aos conhecimentos tradicionais. Ele aborda, de maneira integrada e diferenciada, a realidade e o contexto cultural das comunidades indígenas (O1). Além disso, ficou claro que o CLIND/UNEAL fomenta motivações específicas para uma colaboração estreita entre a universidade, os professores formadores e as comunidades, aspecto essencial para o sucesso do programa de formação docente indígena (O4). Outro aspecto fundamental desta pesquisa foi compreender a relevância da formação de professores indígenas pela Universidade Estadual de Alagoas e seus impactos na educação escolar indígena do estado. A investigação revelou como essa formação se relaciona com as realidades de luta, estrutura e ensino das comunidades indígenas, demonstrando seu papel na construção de uma educação contextualizada e significativa (O2 e O3).

Dessa forma, o enfoque na formação intercultural indígena permitiu identificar desafios, potencialidades e estratégias do processo formativo. A análise revelou como a interculturalidade se manifesta nas práticas pedagógicas e no fazer docente, trazendo à tona as

percepções dos sujeitos envolvidos, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e os impactos dessa formação na valorização das epistemologias indígenas.

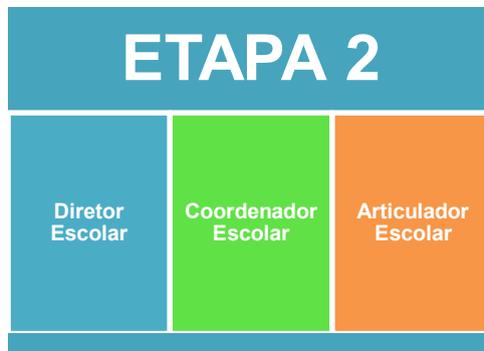
Para fundamentar a interpretação dos dados, esta pesquisa se apoiou em contextos de teorias que oferecem um suporte para a análise crítica e contextualizada. Entre elas, destacam-se a Teoria da Educação Decolonial (Mignolo, 2010), a Teoria da Educação Escolar Indígena (Grupioni, (1998 e 2006); Macedo, (2010)), a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, (2003)) e as abordagens da Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido (Freire, (2011 e 2019)). Essas bases teóricas contribuem significativamente para compreender o impacto do CLIND na formação docente indígena em Alagoas, fortalecendo a construção de um ensino que respeita e integra os saberes indígenas à prática pedagógica.

4 Resultados e discussões da 2ª etapa: Grupo 2 - dados obtidos dos gestores escolares das Escolas Estaduais Indígenas de Alagoas

Dando continuidade à apresentação dos resultados do Grupo 1, nesta etapa será apresentada a abrangência e a relevância da investigação referente ao Grupo 2 (Figura 26).

Figura 26

Formação do público alvo do Grupo 2 da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de apresentar o tratamento dos dados coletados nesta etapa, é fundamental contextualizar as circunstâncias que nortearam a obtenção dessas informações, considerando o aspecto metodológico e o impacto das percepções dos gestores escolares, diretor, coordenador e articulador, das escolas estaduais indígenas de Alagoas no âmbito do Programa CLIND/UNEAL.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) iniciou suas atividades em 2010, com o objetivo de formar professores indígenas para atuar em suas respectivas comunidades, promovendo uma educação diferenciada, comunitária e intercultural. A primeira turma graduou 67 docentes pertencentes a sete etnias indígenas do estado: Kariri, Jeripancó, Wassu,

Koiupanká, Tingui Botó, Karapotó Plak-Ô e Xucuru Kariri. Atualmente, o Programa Intercultural Indígena (CLIND/UNEAL) atende 219 alunos indígenas, distribuídos em cinco cursos de Licenciatura, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Matemática, com aulas ministradas em quatro polos regionais: Agreste (Palmeira dos Índios), Baixo São Francisco (São Sebastião), Sertão (Pariconha) e Zona da Mata (Joaquim Gomes), abrangendo um total de 12 etnias.

Diante desse cenário, buscou-se analisar os impactos dessa formação na realidade das comunidades indígenas de Alagoas, considerando as expectativas em relação à conclusão do curso, prevista para o segundo semestre de 2025. Para isso, foram consultados gestores das 17 escolas estaduais indígenas do estado (Tabela 16), a fim de avaliar os reflexos da atuação dos egressos nos contextos educacionais. Entre os aspectos analisados, destacam-se os benefícios da formação docente para as comunidades indígenas envolvidas, a redução do déficit de professores nas escolas indígenas e nas instituições circunvizinhas, além dos impactos na gestão escolar e na qualidade do ensino. Por fim, reforça-se a importância do Projeto CLIND/UNEAL como instrumento essencial para a valorização da educação indígena, ressaltando a necessidade de sua continuidade como política pública estruturante, capaz de fortalecer a autonomia educacional dos povos indígenas de Alagoas.

Tabela 16

Escolas estaduais Indígenas de Alagoas e suas comunidades.

ESCOLAS INDÍGENAS	POVOS (Comunidades)	LOCALIDADE
Escola Estadual Indígena Anselmo Bispo de Souza	Koiupanká	Inhapi/AL
Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva	Katokinn	Pariconha/AL
Escola Estadual Indígena José Carapina	Jiripankó	Pariconha/AL
Escola Estadual Indígena Balbino Ferreira - Aldeia Serra do Amaro	Xukuru-kariri	Palmeira dos Índios/AL
Escola Estadual Indígena Pajé Miguel Selestino da Silva - Aldeia Fazenda Canto	Xukuru-kariri	Palmeira dos Índios/AL
Escola Estadual Indígena Mata da Cafurna - Aldeia Mata da Cafurna	Xukuru-kariri	Palmeira dos Índios/AL
Escola Estadual Indígena José Gomes Celestino - Aldeia Boqueirão	Xukuru-kariri	Palmeira dos Índios/AL

Escola Estadual Indígena Cacique Alfredo Celestino - Aldeia Serra do Capela	Xukuru-kariri	Palmeira dos Índios/AL
Escola Estadual Indígena Xukuru-Kariri Yapi Leñawan - Aldeia Coité	Xukuru-kariri	Palmeira dos Índios/AL
Escola Estadual Indígena Manuel Honório da Silva	Wassu-Cocal	Joaquim Gomes/AL
Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira	Wassu-Cocal	Joaquim Gomes/AL
Escola Estadual Indígena José Manuel de Souza	Wassu-Cocal	Joaquim Gomes/AL
Escola Estadual Indígena Professora Marlene	Wassu-Cocal	Joaquim Gomes/AL
Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva	Kariri-Xocó	Porto Real do Colégio/AL
Escola Estadual Indígena Pajé Francisco Queiroz Suíra	Kariri-Xocó	Porto Real do Colégio/AL
Escola Estadual Indígena Karapotó Terra Nova	Karapotó	São Sebastião/AL
Escola Estadual Indígena Karapotó Plak-ô	Karapotó	São Sebastião/AL

Nota. Fonte: Construída pela autora.

Os gestores responderam ao questionário, expressando não apenas suas percepções profissionais, mas também seus sentimentos com relação ao programa CLIND/UNEAL. Além disso, a pesquisadora desta investigação, sendo integrante do programa, compreende que a proposta educativa do CLIND transcende a formação docente indígena, assumindo um papel mais amplo na valorização da cultura e da identidade dos povos indígenas.

A seleção do público-alvo foi realizada de maneira criteriosa, levando em conta tanto o estágio atual dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, que ainda estão em andamento, quanto a importância das percepções dos gestores escolares sobre os impactos do CLIND/UNEAL em suas comunidades. O objetivo foi obter um panorama abrangente dos efeitos do programa, não apenas na formação docente, mas também nas transformações institucionais e comunitárias proporcionadas pela chegada dos egressos.

Para isso, foi utilizado um questionário semiestruturado de natureza qualitativa, combinando perguntas abertas e fechadas. Essa abordagem permitiu que os participantes respondessem tanto a questões previamente definidas quanto as perguntas abertas, possibilitando a livre expressão de suas opiniões, sentimentos e percepções sobre o programa CLIND/UNEAL.

Pelo dito, essa fase da pesquisa, chamada de Etapa 2, vem no intuito de unir a coleta dos dados, tabulação dos dados e análise e discussão dos resultados das 17 (dezesete) escolas indígenas de Alagoas (Tabela 16), dados de 2024 da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC/AL), trazendo o alcance dos objetivos do estudo nessa etapa, onde foram convidados a participar os gestores escolares, num total de 51 gestores, sendo 3 por cada escola: 1 diretor, 1 coordenador e 1 articulador escolar. Deste universo, 25 gestores escolares (aproximadamente 49%) responderam o instrumento de coleta de dados. O questionário com 09 (nove) perguntas foi organizado em 3 partes: Dados pessoais (5 perguntas); Identificação com a formação docente indígena (2 perguntas) e Área de trabalho e continuidade dos estudos (2 perguntas).

Antes da discussão dos resultados obtidos, é importante de mencionar que a coleta de dados aconteceu entre os dias 20/11/2025 a 23/02/2025 na forma presencial e online pelo Google Forms através do seguinte link: https://docs.google.com/forms/d/1cjT2pevMj14XYdvsQnPSv6amryTuzx2XHDH_JfEgaE/edit#responses e por ser num período de conclusão de ano letivo e férias não foi possível ter um percentual maior de participantes respondentes na pesquisa. Mas, entende-se que um percentual de 49% traz um suporte significativo para o contexto investigativo desejado.

Dando início as análises dos resultados e suas discussões foi definida uma codificação para melhor compreender os dados por segmento de gestores. Assim, tem-se: (P) para pergunta do questionário, (O1, O2, O3 e O4) para um objetivo específico proposto para este trabalho e Terra (diretor), Água (coordenador) e Fogo (articulador) para depoimento dos gestores participantes que, também, no final do questionário poderia, de forma facultativa, expor qualquer comentário sobre a pesquisa.

Além disso, decidiu-se nesta seção não apresentar os dados pessoais (Parte I) de forma conjunta como sendo sociodemográficos. Entendeu-se que a pesquisa envolve perguntas que devem ser analisadas separadamente pela importância de sua interpretação dentro do contexto do universo pesquisado. E, ainda, separar por partes específicas o contexto das perguntas que foram delimitadas nos instrumentos de coleta de dados (Parte I, Parte II e Parte III), que se mostraram relevantes e evidenciaram pontos importantes para análise do trabalho. Dessa forma, segue-se a análise:

Da mesma forma que os questionários dos alunos foram organizados em grupos de perguntas, os roteiros de entrevista dos gestores escolares também foram constituídos de três blocos de perguntas aos quais denominou-se de parte I dados pessoais ou sociodemográficos, na parte II a avaliação da importância do CLIND para as comunidades indígenas e a parte III

versando sobre a área de trabalho e a necessidade de continuidade do programa na formação dos estudantes indígena em Alagoas. Os dados coletados com o grupo de gestores participantes serão analisados a seguir.

PARTE I - Dados pessoais (sociodemográficos) dos gestores escolares

A **questão P1** – Gênero evidencia a predominância feminina na gestão educacional dentro das comunidades indígenas (Figura 27). Os dados coletados revelam que 84% dos gestores escolares (21 participantes) são mulheres, enquanto apenas 16% (4 participantes) são homens. Essa realidade reflete uma tendência mais ampla observada no cenário educacional brasileiro, onde a atuação feminina é historicamente marcante, especialmente na Educação Básica e nas funções de gestão escolar.

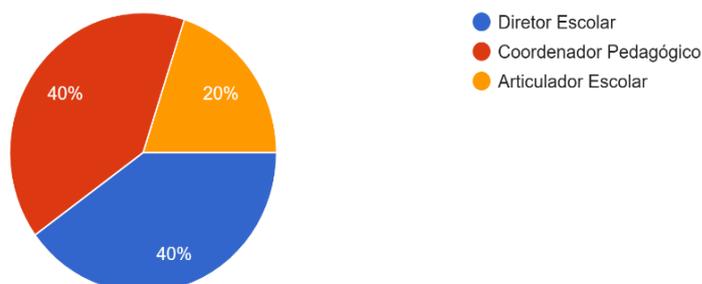
De acordo com o último Censo da Educação Superior, há uma presença majoritária de mulheres no ingresso ao ensino superior, tendência que se mantém em 2025, quando 59% dos novos ingressantes no Ensino superior são do sexo feminino (Site Gov.br/2025). Esses números reforçam e projetam a crescente participação feminina na formação acadêmica e, conseqüentemente, nas funções educacionais e administrativas. Além disso, ao se analisar as relações de gênero nas profissões ligadas à educação, percebe-se que a gestão escolar ainda é fortemente associada a atributos socialmente considerados femininos, como cuidado, mediação e organização. No entanto, é fundamental destacar que a competência profissional não é determinada pelo gênero. Tanto homens quanto mulheres possuem plenas capacidades para atuar no magistério e na gestão educacional, independentemente do nível de ensino ou da faixa etária dos alunos. Dessa forma, embora as mulheres sejam historicamente as principais protagonistas da docência e da administração escolar, é essencial valorizar a atuação de ambos os gêneros, assegurando que a escolha profissional seja pautada pela vocação, formação e experiência, e não por construções socioculturais preestabelecidas. Dentro de um contexto de depoimentos dos participantes **Terra** diz que *“A pesquisa é importante para constar a visão de cada entrevistado, em relação a realidade sobre o curso e seus impactos nos povos beneficiados”*.

Figura 27

Lotação na gestão escolar.

Identifique sua lotação na gestão escolar:

25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão P2 do questionário indagou: "Você é indígena?". Dos respondentes, 96% (24 gestores) afirmaram que sim, enquanto apenas 4% (1 gestor) respondeu negativamente. No entanto, em pesquisa na comunidade, identificou-se que esse gestor, embora não indígena, é parente de indígenas e reside na comunidade.

Esse dado se relaciona com o objetivo O3, que busca analisar os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais oferecidos pela UNEAL. Observa-se que tais cursos têm atendido às demandas das escolas indígenas do estado, contribuindo para que a maioria dos gestores possuam formação superior. Estudos sobre a educação intercultural indígena destacam a importância desses programas na valorização das identidades e na qualificação profissional dos educadores indígenas (Munduruku, 2012; Lopes da Silva & Oliveira, 2019). Além disso **Fogo** menciona em seu depoimento que "*O clind não só abriu oportunidades de ingresso ao mundo acadêmico como deu autonomia aos povos para lutar por uma educação escolar indígena que respeite as especificidades dos povos*" e **Água** afirma que "*É importante ter conhecimento sobre o impacto da licenciatura indígena em cada território, assim surge outro olhar na esperança de melhorias na formação profissional*".

A questão P3 buscou abranger todos os polos de atuação do CLIND/UNEAL ao perguntar: "Você é gestor(a) de qual região?". Os dados revelam que o Polo do Baixo São Francisco teve o maior número de respondentes, representando 44% (11 gestores), enquanto o Polo do Sertão contou com apenas 12% (3 gestores), conforme ilustrado na Figura 28. No entanto, conforme indicado na Tabela 16, até 2024, o Polo do Sertão era a região com menor número de escolas indígenas.

A oferta de oportunidades em diversos polos evidencia o compromisso do CLIND/UNEAL em garantir acesso equitativo à formação para todas as etnias indígenas do estado de Alagoas. Essa iniciativa está alinhada ao Objetivo O1, que visa identificar o modelo formativo aplicado pelo Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da UNEAL e seu impacto na melhoria da Educação Escolar Indígena. Segundo estudos sobre educação intercultural, políticas que asseguram a inclusão de diferentes territórios e etnias fortalecem a autonomia pedagógica das comunidades indígenas e contribuem para a valorização de seus saberes tradicionais (Fleuri, 2013; Silva & Souza, 2021).

Figura 28

Polo de lotação do gestor.



Fonte: Elaborado pela autora.

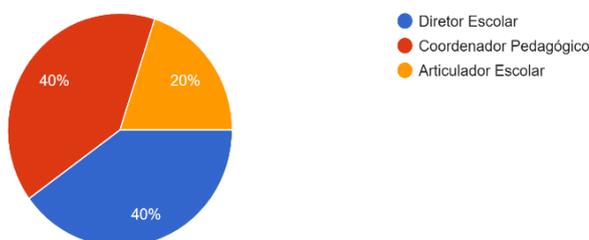
A questão P4, "Qual sua função na gestão?", revelou uma distribuição equilibrada entre diretores e coordenadores escolares, cada grupo representando 40% (10 gestores), conforme a Figura 29. Por outro lado, a função de Articulador Escolar teve um menor número de respondentes 20% (5 gestores), o que se deve ao fato de que nem todas as escolas indígenas possuem essa função implementada em seus quadros de servidores (conforme Anexo C).

A função de Articulador de Ensino foi instituída nas escolas públicas estaduais de Alagoas a partir de 2016, por meio da Lei Estadual nº 7.801, de 1º de junho de 2016 (Alagoas, 2016). Essa posição tem um papel estratégico na mediação entre a equipe pedagógica, a gestão escolar e a comunidade, favorecendo o desenvolvimento de práticas educativas alinhadas às realidades locais. No contexto das escolas indígenas, a implementação dessa função pode representar um avanço na organização pedagógica e na promoção de uma educação mais participativa e contextualizada (Fleuri, 2013).

Figura 29

Função na gestão.

Identifique sua lotação na gestão escolar:
25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

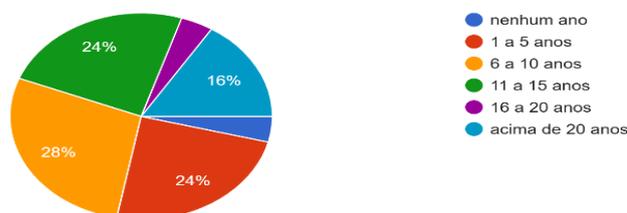
A questão P5 buscou investigar o tempo de experiência na gestão escolar. Os dados revelam que a maioria dos gestores possui uma trajetória consolidada na função, com 76% (19 gestores) tendo entre 1 e 15 anos de experiência. Apenas 4% (1 gestor) possui menos de um ano de atuação. Além disso, um dado significativo é que 16% (4 gestores) contam com mais de 20 anos de experiência, evidenciando o reconhecimento e a valorização de seu trabalho por suas comunidades (Figura 30). Esses resultados dialogam com o Objetivo O3, que analisa os impactos da formação docente nas comunidades indígenas a partir dos cursos interculturais da UNEAL e sua contribuição para atender às demandas das escolas indígenas do estado. A permanência prolongada de gestores indígenas em suas funções sugere que a formação ofertada tem fortalecido a autonomia educacional dessas comunidades, promovendo uma educação alinhada às suas especificidades socioculturais (Munduruku, 2012; Fleuri, 2013).

Ainda, fortalecendo a análise, **Fogo** diz que “O CLIND/UNEAL foi uma porta para muitos servidores da comunidade que estavam precisando se regularizar, dentro de sua área de atuação” e **Água** enfatiza “Hoje temos grandes e excelente profissional que estão se formando e formado pelo clind”.

Figura 30*Tempo de gestão.*

Quanto tempo de atuação na gestão (pode ser somado tempos não contínuo, ou seja, exercido em outra(s) escola(s) indígena além desta atual):

25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 30 ilustra o tempo de atuação na gestão dos participantes. A seguir apresentam-se os dados relativos a segunda parte do questionário.

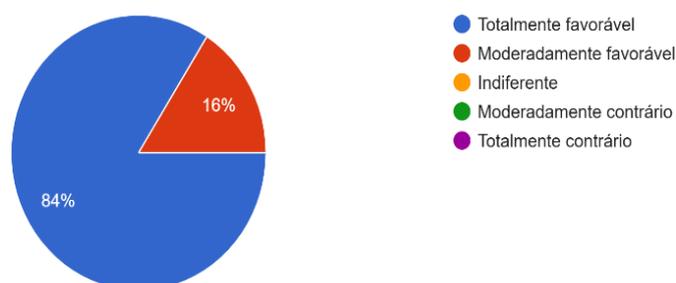
PARTE II – Identificação com a Formação Docente Indígena

Figura 31*Você é a favor do CLIND/UNEAL.*

P6 - Você é a favor do Projeto CLIND/UNEAL?

Você é a favor do Projeto CLIND/UNEAL?

25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa pergunta aborda uma questão central para os objetivos específicos deste estudo (O1, O2, O3 e O4), pois reflete percepções de gestores que participaram direta ou indiretamente do Programa CLIND/UNEAL. Além disso, são respostas de profissionais que atuam no cotidiano das escolas indígenas, conhecendo de perto os desafios e necessidades dessas instituições.

Os dados indicam um elevado nível de aprovação do programa: 84% (21 gestores) afirmaram ser totalmente a favor do CLIND, enquanto 16% (4 gestores) se declararam

moderadamente a favor. Nenhum gestor manifestou indiferença ou posição contrária ao programa, seja de forma moderada ou total (Figura 31). Esses resultados evidenciam o reconhecimento do CLIND para as comunidades indígenas de Alagoas, bem como o papel da UNEAL na formação docente indígena. O modelo formativo adotado, pautado em uma abordagem específica, diferenciada e comunitária, fortalece a identidade cultural e promove uma educação escolar indígena consoante com aquilo que as comunidades indígenas almejam. Estudos sobre a formação intercultural indígena ressaltam a importância de programas como o CLIND na valorização dos saberes tradicionais e na construção de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades socioculturais dos povos indígenas (Almeida, 2017; Munduruku, 2012; Azanha, 2005).

Terra traz um depoimento apropriado a esta questão quando diz “*Só tenho a parabenizar por pessoas bem intencionadas registrar em seus trabalhos de pesquisa sobre esse grande fato histórico na educação indígena de nosso estado. As referências de um trabalho científico sobre o projeto Clind não pode passar dispensado ou só contado como uma lenda contada por maus intencionados. Desejo que se torne uma política pública aos povos o direito ao ensino superior com essa roupagem que o curso oferece e que se tenha mais áreas de ensino. Os povos agradecem e lutam, entendendo que sonhar é possível*” e, ainda, **Água** ratifica “*Que venham mais oportunidades para as comunidades indígenas, abrangido as diferentes áreas de atuação voltadas aos estudantes indígenas do nosso estado*”.

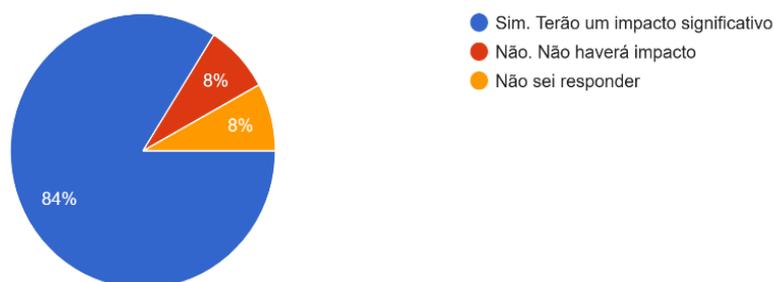
Figura 32

Egressos do CLIND/UNEAL e impacto redução falta de docentes.

P7 - Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade?

Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade?

25 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão P7, “Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade?”, evidencia a relevância do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) para a composição do quadro docente das escolas indígenas de Alagoas. Os dados mostram que 84% (21 gestores) acreditam que os egressos terão um impacto significativo na mitigação da escassez de professores, demonstrando a demanda contínua pelo programa e sua importância na formação de docentes indígenas. Em contrapartida, 8% (2 gestores) responderam que não haverá impacto, enquanto outros 8% (2 gestores) afirmaram não saber responder.

Essa questão reforça os objetivos O2 e O4, que visam compreender como a formação ofertada pelo CLIND contribui para atender às necessidades educacionais das comunidades indígenas e fortalecer a autonomia pedagógica dessas populações. Pesquisas apontam que programas de formação intercultural são fundamentais para garantir não apenas a presença de professores indígenas nas escolas, mas também para assegurar que o ensino respeite as especificidades socioculturais desses povos (Bonilla, 2008; Fleuri, 2013; Lopes da Silva & Oliveira, 2019).

Reforçando suas justificativas, temos as seguintes falas: **Fogo** “*A formação docente intercultural indígena é essencial para promover uma educação que respeite as especificidades culturais e linguísticas das populações indígenas, ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de integrar conhecimentos de diferentes áreas. A gestão escolar, ao focar em uma perspectiva futura, deve reconhecer a importância de formar professores com uma abordagem interdisciplinar, que permita uma educação mais inclusiva, contextualizada e que dialogue com a realidade local das comunidades indígenas*”. Nesse sentido **Água** assevera “*Respeito à Cultura Local e aos Saberes Tradicionais: A formação docente intercultural deve integrar as perspectivas indígenas nas práticas pedagógicas, valorizando os conhecimentos tradicionais e garantindo que os educadores tenham sensibilidade para compreender e respeitar as especificidades culturais. Isso fortalece a identidade e a autoestima dos alunos indígenas, além de promover um ambiente escolar mais inclusivo*”. Na visão de **Água** “*A formação de professores deve ser capaz de unir diferentes áreas do conhecimento (como história, sociologia, geografia e pedagogia), adaptando essas disciplinas ao contexto indígena. Essa abordagem interdisciplinar possibilita que os educadores possam entender de forma holística as necessidades das comunidades e atuar de maneira eficaz em contextos diversos*”.

Sobre a mesma questão, a visão de **Terra** é de que “*Poderá haver um pequeno impacto, pois existe aqueles que sempre fica a esperar por uma única forma de acesso a Universidade*”.

Para **Fogo** “O mundo acadêmico para os povos indígenas parece coisa futurista. Era o quê se pensava nossos mais velhos. Muito se viu mudar nas comunidades com curso específico. Jovens com perspectiva de futuro, profissionais proporcionando a sua comunidade um ensino de qualidade com a valorização de suas raízes, pois Clind pode abrir possibilidades de entender seu contexto. Um caminho sem volta! Aos que experimentaram da licenciatura indígena”.

Para **Água** “Não haverá impacto por motivo de grande oportunidade de grande e excelente aprendizado e portas abertas para trabalhar na sua própria comunidade”. Na visão contrária **Terra** afirma que “Terão impactos ilustrantes visíveis a prática de ensino com qualidade e perspectiva de alinhar ações que diferencie o ensino e aprendizagem”.

PARTE III - Área de trabalho e continuidade dos estudos

P8 - Você acredita que o Projeto CLIND/UNEAL trará benefícios para as Comunidades indígenas envolvidas?

A questão P8 – “Você acredita que o Projeto CLIND/UNEAL trará benefícios para as comunidades indígenas envolvidas?” – revelou unanimidade entre os participantes da pesquisa, com 100% (25 gestores) afirmando que percebem e acreditam nos impactos positivos do programa para a educação escolar indígena em Alagoas e para suas comunidades.

O Programa CLIND foi estruturado para atender todas as comunidades indígenas do estado, independentemente de os participantes já atuarem como docentes ou não. Dessa forma, ainda que alguns egressos não ingressem no magistério, a formação superior proporcionada pelo CLIND/UNEAL evidencia sua relevância para o exercício de diversas atividades profissionais dentro das comunidades indígenas. Além disso, os resultados desta questão reforçam os objetivos específicos O1, O2, O3 e O4, que buscam analisar o impacto do programa na formação docente, na valorização cultural e no fortalecimento da autonomia educacional indígena. Estudos sobre educação intercultural indicam que a oferta de ensino superior para povos indígenas não apenas qualifica profissionais, mas também fortalece a identidade étnica e amplia as possibilidades de atuação dos indígenas em diferentes esferas sociais (Bonilla, 2008; Munduruku, 2012; Silva & Souza, 2021).

Falas importantes foram retratadas sobre essa questão pelos participantes, como no dizer de **Fogo** “Um profissional bem formado fará toda diferença na educação de sua comunidade” o que é ratificado por **Terra** ao afirmar que “Os próprios indígenas terão a oportunidade de escrever suas próprias histórias” e considerar que o CLIND “Tem todo contexto para realidade indígena”. **Terra** também enfatiza que isso significa os “Indígenas fortalecendo a educação e a causa nas comunidades. Para **Água**, “... essa formação do CLIND/UNEAL é de grande

relevância para o ensino aprendizagem dos indígenas de Alagoas” e prossegue que “O clind na verdade já vem desenvolvendo um ótimo trabalho, desde o primeiro em 2010, onde através dele tivemos a oportunidade de nos formar e avançar nos estudos, melhorando a qualidade de vida dos profissionais da educação, quanto ao dos estudantes que ganharam muito, sendo ensinados pelos próprios parentes hoje tendo professores em todas as áreas da educação.

P9 - Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLIND/UNEAL?

A última questão do instrumento de pesquisa, P9 “Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLIND/UNEAL?”, revelou um alto grau de aprovação ao programa. A grande maioria dos gestores, 96% (24 gestores), declarou que a continuidade do CLIND é fundamental, enquanto apenas 4% (1 gestor) afirmou não ter opinião formada sobre o assunto. Esse resultado reforça a relevância do CLIND/UNEAL para as comunidades indígenas e demonstra o impacto positivo da iniciativa na formação docente intercultural e na qualificação profissional dos indígenas. Além disso, os dados obtidos estão alinhados aos objetivos do estudo, confirmando que o programa atende às necessidades educacionais das comunidades e contribui para a valorização cultural e a autonomia pedagógica indígena (Fleuri, 2013).

Com base nessas análises, encerramos a interpretação dos resultados destacando os comentários e contribuições dos gestores, que expressam não apenas o impacto atual do CLIND/UNEAL, mas também sua importância para o futuro da educação escolar indígena em Alagoas.

Para **Água** “... a continuidade do projeto CLINDE/UNEAL é fundamental, Projetos como esse promovem a formação de professores indígenas, fortalecem a educação diferenciada e garantem que os conhecimentos tradicionais sejam valorizados e preservados. Além disso, contribuem para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas, ampliando oportunidades educacionais e profissionais”. Outro coordenado afirma que “Sim. Muito importante, pois é mais uma oportunidade”. Nessa mesma perspectiva **Água** também se posiciona afirmando: “Não se fez em 500 anos no ensino de noso estado aos povos indígenas o que projeto Clind fez em uma década. Um grande exemplo para nossos povos e dos idealizadores as futuras gerações. Como é bom ser testemunha desse tempo”.

A visão dos diretores sobre o questionamento está expressa nos seguintes depoimentos: **Terra** diz “Sim, espero que o projeto cresça e busque qualificar mais professores com cursos de graduação e pós graduação” como também considera “Muito importante. Abrir precedentes para novas modalidades de cursos, especialização entre outras situações, fará com que sele

compromisso com futuras gerações”. Isso está posto por **Terra** “*por que ainda falta profissionais na área da educação e da saúde para ser qualificados*”. Outra consideração de **Terra** aponta “*Para que os indígenas se apropriem do conhecimento científico e preserve, resgate e repasse seus conhecimentos culturais*”.

Já para os articuladores a visão também não foi diferente sobre a necessidade de continuidade do projeto. Dessa forma para **Fogo** “*O projeto poderia continuar com enfoque a partir das deficiências detectadas nas escolas ou com propostas de especializações para professores que atuam nas escolas*”. Nessa mesma direção **Fogo** faz a seguinte afirmação: “*acredito que o curso ainda tem como favorecer ainda mais professores em formação e escolas para receber docentes comprometidos e prosseguir com a missão de educação escolar indígena*”.

Retomando a fala do segmento de coordenadores, para **Água** “*A importância dos egressos do CLIND/UNEAL para a educação em comunidades indígenas é significativa*”. Essa fala é ratificada por **Terra** “*Com um número significativo de indígenas, em término do ensino médio, a busca por graduação, e o CLIND abre essa possibilidade para futuros professores*”. Além da graduação os diretores sinalizam para a necessidade de Pós-graduação conforme pode ser constatado na fala de **Terra** “*Pois os estudos deveriam ser ampliados para uma especialização como forma de aprofundar os estudos da graduação*”. Há também sinalização da preocupação em manter os indígenas atuando em suas comunidades com afirma **Terra** “*Para as próprias gerações terem também a oportunidade de estudar e trabalhar na sua própria comunidade*”. Na opinião de **Água** o CLIND precisa continuar “*Porque sempre teremos indígenas necessitando dessa formação*” e na mesma direção **Água** complementa “*Porque cada formação dos alunos do CLIND/UNEAL, é um avanço e igualdade social para todos*”. Sobre a UNEAL **Fogo** reconhece que “*Foi a UNEAL que possibilitou aqueles com dificuldade em voltar a estudar e até os que se formam no médio dentro da própria aldeia a buscar se qualificar na universidade*”.

4.1 Elementos de análises e interpretações dos objetivos propostos com teorias

A análise dos dados coletados por meio do questionário semiestruturado aplicado aos gestores das escolas estaduais indígenas de Alagoas evidencia o impacto positivo do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND/UNEAL) na formação docente e na valorização da educação escolar indígena. O programa se consolida como uma iniciativa essencial para suprir a carência de professores indígenas qualificados, garantindo uma educação diferenciada

e específica, conforme preconizam as diretrizes da educação intercultural no Brasil (Fleuri, 2013; Bonilla, 2008).

Os resultados da pesquisa revelam a aceitação e a necessidade de continuidade do CLIND/UNEAL. Questões como a P7 e P8 indicam que a formação promovida pelo programa tem impacto direto na redução da falta de docentes com formação superior e no fortalecimento da identidade cultural das comunidades indígenas, alinhando-se ao que defendem Munduruku (2012) e Lopes da Silva & Oliveira (2019) sobre a importância de políticas educacionais que respeitem as especificidades dos povos indígenas.

Além disso, a P9 demonstra que a quase totalidade dos gestores reconhece a importância da continuidade do programa. Esse dado reforça a perspectiva de que a educação escolar indígena, quando estruturada em uma abordagem intercultural, promove não apenas a qualificação profissional, mas também a gestão de suas próprias instituições de ensino (Fleuri, 2013; Silva & Souza, 2021).

Outro ponto relevante é que o CLIND/UNEAL foi concebido para atender a todos os membros das comunidades indígenas, independentemente de serem docentes ou não. Esse aspecto se destaca na análise da P8, onde se observa que, mesmo que o egresso não atue na educação, a formação oferecida pelo programa contribui para a formação de profissionais que possam atuar em diferentes áreas dentro das comunidades. Esse efeito é corroborado por estudos sobre formação intercultural, que ressaltam a educação como um pilar essencial para o fortalecimento sociopolítico dos povos indígenas (Bonilla, 2008; Lopes da Silva & Oliveira, 2019).

Dessa forma, a pesquisa confirma que o CLIND/UNEAL atende plenamente aos objetivos traçados neste estudo: (O1) analisar o modelo formativo do programa e seu impacto na melhoria da Educação Escolar Indígena em Alagoas; (O2) verificar a demanda e os desafios da formação docente para as escolas indígenas; (O3) compreender os impactos dessa formação nas comunidades indígenas; e (O4) avaliar a percepção dos gestores sobre a relevância e continuidade do programa.

Os dados coletados e sua interpretação reforçam o papel central da UNEAL na implementação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, contribuindo para um ensino de qualidade, contextualizado e que respeita as tradições e os saberes ancestrais dessas populações. Como apontam Fleuri (2013) e Silva & Souza (2021), uma educação intercultural efetiva vai além da formação técnica, promovendo o empoderamento das comunidades e garantindo o direito a uma educação diferenciada e socialmente referenciada.

CONCLUSÕES

Diante do exposto, ao concluir este trabalho é possível afirmar que este estudo, ao longo das análises do trabalho de campo (Grupo 1 e 2), primou pela postura de mostrar os principais resultados, destacando contribuições para a pesquisa, bem como suas implicações e correlações com os objetivos e fundamentações teóricas.

Assim sendo, a pesquisa realizada permitiu uma compreensão aprofundada do impacto do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL (CLIND/UNEAL) na formação docente indígena e na educação escolar indígena em Alagoas. Ao longo da análise dos dados coletados nos dois grupos investigados (Grupo 1 e Grupo 2), foi possível verificar a relevância do programa para o fortalecimento da identidade cultural, para a construção de um ensino contextualizado e para o atendimento das demandas educacionais das comunidades indígenas de Alagoas.

No Grupo 1, formado pelos alunos concluintes do curso, os resultados evidenciaram que o CLIND/UNEAL não apenas valoriza os conhecimentos tradicionais, mas também promove um ensino intercultural crítico e reflexivo (O1). O programa estimulou uma maior articulação entre universidade, professores formadores e comunidades indígenas, consolidando-se como um espaço de troca de saberes e fortalecimento da autonomia indígena no campo educacional (O4). Além disso, a investigação revelou a importância da formação superior indígena para a construção de uma educação escolar diferenciada e significativa, que dialogue com as realidades de luta, estrutura e ensino das comunidades (O2 e O3).

No Grupo 2, composto pelos gestores escolares, os dados coletados demonstraram que a atuação dos egressos do CLIND/UNEAL tem impacto direto na ampliação do quadro de professores indígenas, contribuindo para reduzir a carência docente nas escolas indígenas (O2). A aceitação unânime do programa pelos gestores reforça sua relevância para a continuidade das políticas de formação intercultural no estado. Além disso, a análise indicou que o CLIND/UNEAL tem sido um instrumento essencial na promoção de uma educação escolar indígena que respeite a diversidade cultural e os saberes tradicionais, garantindo a formação de professores indígenas alinhada às necessidades e expectativas das comunidades.

Ao longo deste estudo, ficou evidente que o CLIND/UNEAL não se limita a um programa de formação docente, mas configura-se como um projeto político-pedagógico comprometido com a valorização da identidade indígena e com o direito à educação diferenciada que atenda aos anseios das comunidades indígenas. A partir das análises e

interpretações, a pesquisa fundamentou-se em diferentes perspectivas teóricas, incluindo a Teoria da Educação Decolonial (Mignolo, 2010; Munduruku, 2009; Baniwa, 2020), a Teoria da Educação Escolar Indígena (Grupioni, 1998, 2006; Macedo, 2010; Munduruku, 2009, 2012; Baniwa, 2006, 2009), a Teoria Histórico-Cultural (Vygotsky, 2003) e as abordagens da Pedagogia da Autonomia e da Pedagogia do Oprimido (Freire, 2011, 2019). Essas referências foram fundamentais para compreender como a interculturalidade se manifesta na prática pedagógica e na formação docente indígena.

Diante dos resultados obtidos, reafirma-se a necessidade de continuidade e ampliação do CLIND/UNEAL, garantindo o fortalecimento da educação escolar indígena em Alagoas. O reconhecimento da sua importância tanto pelos alunos formandos quanto pelos gestores evidencia o impacto positivo do programa na qualificação docente e na construção de um ensino que respeita e integra os saberes indígenas às práticas pedagógicas. Assim, esta pesquisa reforça a defesa de políticas educacionais que assegurem não apenas a permanência, mas também o aperfeiçoamento de iniciativas que promovam a valorização da identidade, dos conhecimentos tradicionais e da autonomia educacional dos povos indígenas.

No percurso investigativo, buscou-se responder à pergunta norteadora que orientou este estudo: A UNEAL tem efetivamente cumprido seu compromisso com a formação docente indígena ao ofertar cursos que respondem às demandas das comunidades por uma educação intercultural?

Os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo evidenciam que a UNEAL vem desempenhando esse papel de maneira significativa. Essa constatação se apoia, por exemplo, no alto índice de aprovação dos cursos por parte dos sujeitos pesquisado em que 99% dos alunos entrevistados afirmaram que o CLIND/UNEAL gera impactos concretos e positivos na educação escolar indígena em Alagoas. A percepção é corroborada pelos gestores escolares, dos quais 85% acreditam que os egressos do programa contribuirão para a redução da carência de professores nas escolas indígenas e em instituições educacionais circunvizinhas.

Além da resposta à questão central, os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados com êxito. Foi possível identificar que o modelo formativo adotado pelo CLIND/UNEAL favorece melhorias significativas na Educação Escolar Indígena, considerando que a proposta pedagógica baseada na licenciatura intercultural está em consonância com os anseios das comunidades atendidas. Essa realidade foi evidenciada durante a coleta e análise dos dados, especialmente no reconhecimento, por parte dos participantes, de que a formação ofertada dialoga com suas realidades e necessidades.

Outro ponto relevante foi a avaliação das percepções dos alunos e gestores quanto à influência da formação na prática docente e no cotidiano pedagógico das escolas indígenas. Os dados indicam que o CLIND/UNEAL é reconhecido como uma iniciativa exitosa, não apenas em nível estadual, mas também em contextos externos, consolidando-se como referência na formação de professores indígenas. Esse reconhecimento extrapola o âmbito local, sendo reforçado por premiações (como o Selo ODS), publicações científicas e participação em eventos acadêmicos, que atestam a relevância e a visibilidade do programa.

A análise dos impactos da formação docente nas comunidades indígenas revelou que uma parcela significativa dos egressos já atua profissionalmente em escolas indígenas, tanto como professores quanto como gestores. Isso demonstra que os cursos de licenciatura intercultural da UNEAL contribuem de forma efetiva para a transformação das realidades educacionais dessas comunidades, fortalecendo a presença indígena no espaço escolar como agentes protagonistas de sua própria educação.

Por fim, buscou-se compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos quanto aos desafios, potencialidades e limites da formação intercultural oferecida pela UNEAL. As falas dos participantes refletem o reconhecimento do compromisso institucional da universidade com uma formação diferenciada, conforme preconiza a legislação vigente e os anseios das comunidades. Destacam-se, entre os desafios enfrentados, as dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19, que exigiram da instituição momentos de muita reflexão e capacidade de reinvenção. Ainda assim, a UNEAL não se distanciou de seu compromisso com os povos indígenas e manteve a continuidade das atividades formativas.

É importante enfatizar que, embora avanços significativos tenham sido alcançados, ainda há muito a ser feito. A formação de mais de 200 professores indígenas no estado de Alagoas representa um marco histórico e um passo decisivo na luta por uma educação indígena feita por indígenas e para indígenas, conforme defendido nos principais fóruns e debates sobre o tema. Contudo, um dos principais entraves à consolidação desta política é a ausência de garantias por parte do Estado de Alagoas quanto à continuidade do programa como política pública permanente no âmbito da universidade.

Assim, deseja-se longevidade ao CLIND/UNEAL para consolidar a continuidade da formação dos povos indígenas de Alagoas desejando que o Estado de Alagoas compreenda a necessidade de incorporar Políticas Públicas específicas e diferenciadas para os segmentos sociais que delas necessita a exemplo dos povos indígenas. É importante também reconhecer o papel do FECOEP na destinação de recurso para programas e projetos de impacto duradouro e lonjevo como a formação de profesoeres na perspectiva da interculturalidade.

1 Proposta de trabalhos futuros

Embora este estudo tenha fornecido uma análise considerada importante sobre o impacto do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL (CLIND/UNEAL) na formação docente e na educação escolar indígena em Alagoas, outras áreas ainda podem ser exploradas em estudos futuros, ampliando o entendimento e a efetividade das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas. A seguir, são apresentadas algumas propostas de trabalhos futuros que poderiam dar continuidade e aprofundamento da pesquisa realizada.

➤ **Avaliação longitudinal dos egressos do CLIND/UNEAL**

Uma linha de pesquisa futura importante seria a realização de um estudo longitudinal que acompanhasse os egressos do CLIND/UNEAL ao longo de sua trajetória profissional, enfocando como a formação adquirida impacta suas práticas pedagógicas, bem como sua atuação nas escolas indígenas de Alagoas. Esse estudo poderia investigar de forma mais detalhada a relação entre a formação acadêmica oferecida pelo programa e as realidades de ensino nas escolas indígenas, especialmente no que diz respeito à aplicação dos conhecimentos adquiridos e à integração dos saberes tradicionais ao currículo escolar. Tal pesquisa poderia ser embasada em abordagens como a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2003) e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2011), ampliando o entendimento sobre os impactos da formação intercultural na construção de uma educação mais justa e equitativa.

➤ **Análise dos desafios e potencialidades do Programa CLIND em outras regiões do Brasil**

Embora este estudo tenha se concentrado em Alagoas, um trabalho futuro poderia expandir a análise para outras regiões do Brasil, a fim de compreender como programas semelhante ao CLIND tem se implementado em diferentes contextos culturais e geográficos. Esta análise poderia verificar se os desafios encontrados nas comunidades indígenas de Alagoas se repetem em outros estados e quais as potencialidades específicas do programa em regiões como a Amazônia, o Centro-Oeste ou o Sul do país, por exemplo. O estudo comparativo poderia ser alimentado por teorias de Educação Intercultural (Fleuri, 2013) e Educação Decolonial (Mignolo, 2010), focando nas diferentes formas de adaptação do currículo e nos impactos do programa nas comunidades em contextos diversos.

➤ **Pesquisa sobre o papel dos gestores escolares na implementação do CLIND/UNEAL**

Considerando o papel central dos gestores na implementação de políticas educacionais, uma linha de pesquisa futura poderia aprofundar a análise sobre as práticas e desafios

enfrentados pelos gestores escolares na implementação do CLIND/UNEAL. Investigando como esses profissionais contribuem para a articulação entre a universidade e as escolas indígenas. Assim, seria possível identificar os fatores que facilitam ou dificultam a efetivação das propostas pedagógicas do programa, bem como compreender melhor a gestão do currículo intercultural nas escolas. Este estudo poderia ser sustentado por teorias da Gestão Educacional Indígena (Grupioni, 1998) e da Teoria da Educação Escolar Indígena (Macedo, 2010), com ênfase na gestão participativa e na integração de saberes indígenas.

➤ **Aprofundamento nas percepções dos alunos sobre a Educação Intercultural**

Embora o estudo tenha focado na análise dos gestores e egressos, uma pesquisa futura poderia ser dedicada a compreender mais profundamente as percepções dos alunos indígenas que estão atualmente no curso, ou que se graduaram, sobre a experiência de aprendizagem oferecida pelo CLIND/UNEAL. Esse estudo poderia investigar, por exemplo, como os alunos vivenciam a integração dos saberes indígenas ao currículo acadêmico e como a formação influenciou sua visão sobre a educação e suas perspectivas futuras. Esse tipo de pesquisa poderia ser inspirado por abordagens de Pedagogia Intercultural e Epistemologias Indígenas, explorando como os estudantes percebem a importância de seu saber cultural na educação formal.

➤ **Análise da inclusão de tecnologias no ensino intercultural indígena**

Outra linha promissora de pesquisa futura seria a investigação sobre como as tecnologias digitais podem ser integradas ao ensino intercultural indígena nas escolas de Alagoas, ampliando o alcance do CLIND/UNEAL. O uso de tecnologias educacionais para a promoção da educação escolar indígena tem sido um campo de estudo crescente e sua aplicação nas escolas indígenas pode ser um meio eficaz de conectar as comunidades com conhecimentos contemporâneos sem perder de vista suas tradições. O estudo poderia avaliar as práticas pedagógicas que combinam saberes digitais com saberes tradicionais, sustentando-se nas perspectivas da Pedagogia da Autonomia (Freire, 2011) e da Educação para a Cidadania Global.

➤ **Investigação sobre o papel da comunidade na formação docente indígena**

Finalmente, um estudo sobre o envolvimento das comunidades indígenas na formação de seus próprios professores poderia fornecer insights importantes sobre a construção de um currículo que seja ainda mais ajustado às suas realidades. A pesquisa poderia investigar como as famílias, as lideranças comunitárias e os anciões das comunidades participam do processo formativo dos alunos do CLIND/UNEAL, refletindo a abordagem da Educação Comunitária e da Pedagogia de Saberes Ancestrais.

Essas propostas apontam caminhos possíveis para a continuidade do estudo, ampliando o alcance da pesquisa e aprofundando o entendimento sobre a educação indígena e as políticas públicas de formação docente intercultural em Alagoas e, também, no Brasil.

RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS E PRÁTICAS

As recomendações apresentadas pela autora têm como objetivo contribuir para a continuidade e aprimoramento da formação de professores indígenas no Brasil, com ênfase em Alagoas, priorizando o fortalecimento das práticas pedagógicas interculturais e o impacto das políticas educacionais voltadas para a inclusão e valorização das culturas indígenas. Essas sugestões não visam apenas melhorar a qualidade da educação escolar indígena, mas também abrir novas possibilidades para investigações futuras, aprofundando as análises realizadas e expandindo o alcance dos estudos. Dessa forma, almeja-se promover a construção de um sistema educacional mais eficaz, inclusivo e respeitoso às especificidades das comunidades indígenas.

Assim, serão apresentadas 9 (nove) sugestões que visam contribuir para o avanço do conhecimento na área e que podem ser direcionadas a diferentes públicos, como pesquisadores, profissionais da área de estudo e até mesmo instituições educacionais, visando contribuir com a educação escolar indígena.

- I. **Expansão de projetos semelhantes ao CLIND para outras áreas do conhecimento**
- Investigar a viabilidade de criação de novos cursos interculturais em áreas como Saúde, Segurança Pública e Meio Ambiente, a fim de atender às demandas específicas das comunidades indígenas e fortalecer a atuação profissional em diferentes setores.
- II. **Levantamento das demandas para novos cursos de Licenciatura Intercultural**
- Realizar um mapeamento participativo junto às comunidades indígenas para identificar necessidades emergentes e áreas do conhecimento prioritárias para a criação de novos cursos dentro do CLIND.
- III. **Estudo sobre a permanência e evasão dos estudantes indígenas** - Analisar os fatores que influenciam a permanência e a evasão nos cursos de Licenciatura Intercultural, considerando aspectos como condições socioeconômicas, infraestrutura, metodologias de ensino e apoio institucional.
- IV. **Investigação sobre a formação continuada dos egressos do CLIND** - Avaliar a necessidade e os formatos de formação continuada para professores indígenas já formados pelo CLIND, visando garantir atualização constante e suporte pedagógico após a graduação.
- V. **Estudo sobre políticas públicas para fortalecimento da educação escolar indígena**
-Analisar o impacto das políticas educacionais nacionais e estaduais na implementação

e no desenvolvimento dos cursos de Licenciatura Intercultural, propondo melhorias e estratégias para maior efetividade.

- VI. **Promoção de intercâmbios interinstitucionais com outras universidades** - Estabelecer parcerias com outras instituições de ensino superior, tanto nacionais quanto internacionais, para promover intercâmbios acadêmicos e culturais entre estudantes indígenas e não indígenas, visando enriquecer a formação e ampliar o diálogo intercultural.
- VII. **Investigação sobre a formação de educadores indígenas em outras modalidades de ensino** - Realizar pesquisas sobre a formação de educadores indígenas em outras modalidades de ensino, como educação a distância, educação de jovens e adultos ou ensino técnico, para avaliar como os currículos interculturais podem ser adaptados a essas realidades específicas.
- VIII. **Desenvolvimento de metodologias de ensino adaptadas às comunidades indígenas** - Investigar o desenvolvimento e a aplicação de metodologias de ensino específicas para comunidades indígenas, considerando aspectos como a língua materna, os saberes tradicionais e os contextos socioculturais, para promover uma educação mais contextualizada e eficaz.
- IX. **Avaliação do impacto da educação escolar indígena na preservação cultural** - Estudar o impacto da educação escolar indígena na preservação das culturas e línguas indígenas, analisando como a formação de professores contribui para a revalorização e transmissão de saberes ancestrais, especialmente no contexto contemporâneo de ameaças à identidade indígena.

Essas sugestões de recomendações para futuras pesquisas e práticas enriquecem a análise das políticas e práticas educacionais voltadas para os povos indígenas e impulsionam essa investigação. Elas complementam a formação de professores indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural da UNEAL, reforçando a importância de a instituição manter-se viva e atuante, promovendo a diversidade cultural no estado de Alagoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alagoas. (2016). *Lei Estadual nº 7.801, de 1º de junho de 2016*. https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1196/1196_texto_integral.pdf
- Almeida, S. L. de. (2017). Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 1-20. <https://www.scielo.br/j/rbedu>
- Argüello, C. A. (2002). Etnoconhecimento na escola indígena. In M. A. Marfan (Org.), *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, educação indígena* (Vol. 4). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Azanha, J. M. P. (2005). *Formação de professores: a questão das instituições especializadas. Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 31, n. 3, p. 429-444, set./dez.
- Azeredo, F. (1996). *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6a ed. Brasília: Editora UNB.
- Baniwa, G. (2006). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil*. Brasília: MEC.
- Baniwa, G. (2020). *Educação Escolar Indígena e Interculturalidade Crítica*. In: Brand, A.; et al. *Educação Intercultural e Desafios da Decolonialidade*. Florianópolis: UFSC.
- Bergamaschi, M. A., & Araújo Leite, A. M. (2022). Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? *Runa*, 43(1), 57–75.
- Boas, F. (2005). *A antropologia e o estudo do homem*. 2. ed. São Paulo: Edusp.
- Bonilla, M. H. (2008). Formação de professores indígenas: políticas públicas e experiências institucionais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 395-406.

- Borges, S. P. T., & Oliveira A. M. I. (2014). Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena. *Práxis Educacional*, 11(18), 153-176. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/805>
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Brandão, C. R. (1997). *A escola que conhecemos e a escola de que precisamos*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna.
- Brandão, C. R. (2008). *O que é educação*. 23. ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1991). *Educação Indígena no Brasil*. Decreto 26/9. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC. 10 v. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: matemática*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. 148 p. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, p. 209.

- Brasil. (2000). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- Brasil. (2002). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Brasil. (2002). Ministério da Educação. *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2008). Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília.
- Brasil. (2011). Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Diretoria de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil*. Brasília. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20Brasil_matriz2.pdf
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Brasil. (2015). Resolução CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>

Brasil. (2016). Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb. *Brasil no Pisa 2015 - Sumário Executivo*. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_Brasil_2015_sumario_executivo.pdf

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Brasil. (2017). Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Brasil. (2019). Política Nacional de Alfabetização - PNA. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização (SEALF). https://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

Brasil. (2020). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC Formação Continuada). Recuperado de <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>

- Caliari, A. M. (2017). *Educação escolar indígena: desafios e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Campos, R. C. (2003). *Pensando os movimentos indígenas como sujeitos socioculturais: a luta por educação*. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 11, 2003, Campinas. Anais. Campinas, p. 1-20.
- Candau, V. M. (2011). *Diferenças culturais cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: PUC.
- Correia, E. L. (2018). Formação do professor indígena: um estudo da licenciatura intercultural da Universidade Estadual de Alagoas. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, UNEAL/AL. *RIUFAL – Repositório Institucional da UFAL*. <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5079>
- Duseel, E. (1977). *Filosofia da Libertação*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola/UNIMEP.
- Fávero, A. A., & Toniato, C. (2010). *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Fernandes, F. (2005). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo.
- Ferreira, G. G. (2008). *Memórias de formação de um “Cacique” Indígena*. SBHE.
- Ferreira, G. G. (2021). Educação formal para os índios: as escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos Postos Indígenas em Alagoas (1940-1967). EDITORA OLYVER.
- Fleuri, R. M. (2013). *Educação intercultural: mediação de saberes em contextos indígenas*. Petrópolis: Vozes.
- Florestan, F. (1989). Antecedentes Indígenas: organização social das tribos Tupis. In Buarque

- de Holanda, Sérgio. *História Geral da Civilização Brasileira: a época colonial: do descobrimento à expansão territorial*. Tomo I, v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geertz, C. (2012). *A interpretação das culturas*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Germano, J. W. (2013). *O Clássico e o emergente: descolonização do conhecimento e epistemologias do sul*. In: Seminário Nacional de pesquisa em Enfermagem, 17, 2013 jun 3 – 5. Anais. Natal. Associação Brasileira de Enfermagem – seção Rio Grande do Norte.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. G. (2010). *Educação não formal e o educador social*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, M. P. (2012). *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto.
- Grupioni, L. D. B. (2001). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, L. A.; GRUPIONI, L. D. B. (org). *A Temática Indígena Na Escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: 2004, p. 481 – 525.
- Grupioni, L. D. B. (1998). *Educação escolar indígena: tendências contemporâneas*. São Paulo: Summus.

- Grupioni, L. D. B. (1998). *Educação Escolar Indígena: processos e desafios atuais*. Brasília: MEC/SEF.
- Grupioni, L. D. B., Secchi, D., & Guarani, V. (2002). Legislação escolar indígena. In *MARFAN, Marilda Almeida. Congresso Brasileiro de Formação de Professores: Educação Indígena*. Brasília: MEC, SEF.
- Grupioni, L. D. B. (2006). Os professores indígenas no Brasil: Perfil e atuação profissional. In: BRAND, Antônio; PISSOLATO, Elizabeth; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (orgs.). *Os Povos Indígenas no Brasil: 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Grupioni, L. D. B. (2006). *Políticas públicas e formação de professores indígenas no Brasil*. Brasília: MEC.
- Grupioni, L. D. B. (2006). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Lei nº 6.757. *Plano Estadual de Educação (PEE) para o período de 2006 a 2015*. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/5a43ddaf-d3ee-4ce6-8361-44c069e5f4c2/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). *IDEB/2020 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>
- Instituto Semesp (2023). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. 13ª edição. <https://www.semesp.org.br/mapa/>
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Lima, A. F. (2014). *Direitos indígenas no Brasil: uma análise das constituições*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Lopes da Silva, A., & Oliveira, M. (2019). Formação de professores indígenas e políticas educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24(1), 1-18.

- Luciano, G. S. (2006). *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília, DF: Ministério da Educação. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565>
- Macedo, J. R. (2010). *O Ensino Diferenciado na Educação Escolar Indígena: um desafio para a formação docente*. Brasília: MEC.
- Macedo, J. (2010). Educação escolar indígena e as políticas públicas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 92-106.
- Marín, J. (2007). *Saber local e saber pretensamente universal, no contexto da globalização*. Ciências Sociais Unisinos, 43(2), 117-12.
- Maroco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 7. ed. ReportNumber.
- Matos, D. C. V. S.; & Permisán, C. G. (2016). Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 4, p. 1093-1108.
- Melià, B. (1979). *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- Mello, R. de L. (2015). *Educação indígena no Brasil: história e desafios*. São Paulo: Editora Unesp.
- Mészáros, I. (2008). *Filosofia, ideologia e ciências sociais*. Trad. Ester Vaiman. São Paulo: Boitempo.
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Milhomens, L. (2021). Organizaciones indígenas y redes de comunicación en Brasil: una historia de lucha, movilización y resistencia. *Chasqui (13901079)*, (148).

- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação (2024). MEC divulga pesquisa sobre desigualdade racial na educação (Gov.br).<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-na-educacao>
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos, *Revista Brasileira de Educação*, n.23, mai/jun/jul/ago.
- Munduruku, D. (2000). *O Banquete dos Deuses*. São Paulo: Angra.
- Munduruku, D. (2010). *A Invenção do Saber: Formação e Saberes Indígenas*. São Paulo: Editora Cortez.
- Munduruku, D. (2012). *A educação para além do silêncio: O papel da escola na valorização das culturas indígenas*. Global.
- Munduruku, D. (2012). *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas.
- Munduruku, D. (2012). *A educação para os povos indígenas: desafios e perspectivas*. São Paulo: Global.
- Ortolan, M. H. (2006). *Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari*. (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280083>
- Peixoto, J. A. L., & Campos, Z. D. P. (2021). Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas–CLIND-AL. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 4(1), 96-121.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. In:_____. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

- Ramos, A. (1998). *Indigenismo e a construção da identidade indígena no Brasil*. In: *A luta pelo reconhecimento e a política indígena no Brasil*. Brasília: FUNAI.
- Ribeiro, D. (2015). *O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Global Editora e Distribuidora Ltda.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5. Ed., Porto Alegre/RS: Penso.
- Sanchez, L. M. C.; Leal, F. S. F. (2021). Licenciatura em Educação Básica Intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, n. 261, 16 ago.
- Santos, B. de S. (2007). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2016). *O Estado e as minorias: uma análise crítica das políticas de integração*. São Paulo: Editora Cortez.
- Santos, B. de S. (2011). Os direitos humanos na zona de contato entre globalizações rivais. In F. Piovesan & M. Garcia (Orgs.), *Teoria geral dos direitos humanos* (Vol. I, Coleção Doutrinas Essenciais: Direitos Humanos). Revista dos Tribunais.
- Santos, B. de S. (2018). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. A. (2023). Formação intercultural de professores indígenas: Desafios e perspectivas na UNEAL. *Revista Brasileira de Educação Intercultural*, 10(2), 123–135.
- Santos, E. F. D., & Daniel, L. (2012). *Educação escolar indígena e suas interfaces com o campo da saúde*. MEC-SECADI.

- Santos, A. G. dos, Peixoto, J. A. L., Jimênez, L. O., & Medeiros Neta, R. de L. (2024). A formação intercultural indígena do Agreste e Sertão alagoano: Perspectivas do CLIND a partir do curso de Matemática. *Revista Espaço Pedagógico*, 31, e15436. <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15436>
- Silva, M. A. da. (2015). *A expropriação das terras indígenas e o impacto da Lei de Terras de 1850*. Rio de Janeiro: Editora Universitária.
- Silva, J. de A. (2017). *A língua portuguesa e a identidade dos povos indígenas de Alagoas*. Maceió: Editora Ufal.
- Silva, J. (2018). *Metodologias de Pesquisa em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo: Editora X.
- Silva, A. B. (2020). Educação no campo: desafios e perspectivas. *Revista Educação em Debate*, 42(82), 9-24.
- Silva Lobo, M. M., & Munhoz, A. V. (2019). *Contribuições da Formação de Professores Indígenas para a Efetividade das Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Escola Indígena do Povo Canela Ramkokamekrá no Estado do Maranhão*. *Formação@Docente*, 11(1), 153-170.
- Silva, J. P., & Souza, L. F. (2021). *Políticas de formação docente indígena e os desafios da interculturalidade*. *Educação & Sociedade*, 42(1), 1-18.
- Souza, J. C. de. (2018). *A presença jesuítica em Alagoas: missões, reduções e conflitos culturais*. Maceió: Editora Universitária.
- Stavenhagen, R. (1997). Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina. *Revista Cepal*, n. 62. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/12060>
- Thiollent, M. (2022). *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.

Toquarto, E. J. (2016). PROLIND: uma realidade no processo de formação de professores indígenas. *Alagoas: Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade*.

Urquiza, A. H. A., & Nascimento, A. C. (2010). O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. *Espaço Ameríndio*, 4(1), 44-44.

Vigostki, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Sites pesquisados:

Dados censo 2022 referencia Secretaria de Comunicação Social (Gov.br) <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023>.

Dados 2023 da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (SEDUC) <https://alagoas.al.gov.br/noticia/dezessete-escolas-estaduais-atendem-indigenas-em-alagoas>.

Site Gov.br/2024. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-divulga-pesquisa-sobre-desigualdade-racial-na-educacao>

Site: Portal Oficial do Governo do Estado de Alagoas/2023. https://alagoas.al.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-discute-curriculo-da-educacao-basica-de-escolas-indigenas?utm_source=chatgpt.com

Site Gov.br/2025. Mulheres representam 59% das matrículas na educação superior. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/marco/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior>

ANEXOS

ANEXO A
Quantitativo de alunos matriculados por curso e polo no 8º período ano letivo 2025.

QUANTITATIVO DE ALUNOS MATRÍCULADOS NO 8º PERÍODO

Curso	Agreste	Baixo São Francisco	Sertão	Zona da Mata	Total
Geografia	09	11	12	-	32
História	09	13	16	-	38
Letras	06	13	16	21	56
Matemática	05	15	16	-	36
Pedagogia	07	11	18	21	57
TOTAL	36	63	78	42	219

Palmeira dos Índios, 11 de dezembro de 2023.

Juliana Christina R. de Lemos

Juliana Christina Rodrigues de Lemos

Assist. Em Serviço de Educação
Matrícula: 63255-4

Secretária do CLIND

ANEXO B

Parecer consubstanciado da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) pela Plataforma Brasil Plataforma Brasil – Comitê de Ética (Aprovação Pesquisa 2024).

Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados
ROSA DE LIMA MEDEIROS

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS ATRAVÉS DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS e UNEAL
 Pesquisador Responsável: ROSA DE LIMA MEDEIROS NETA
 Área Temática: Estudos com populações indígenas;
 Versão: 3
 CAAE: 81719324.2.0000.5013
 Submetido em: 28/10/2024
 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2320890

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<div style="display: flex;"> <div style="width: 30%; border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-right: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 3 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 3 <ul style="list-style-type: none"> ↳ Currículo dos Assistentes ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Comprovante de Recepção - Submi ↳ Cronograma - Submissão 6 ↳ Declaração de Instituição e Infraestr ↳ Declaração de concordância - Subr </div> <div style="width: 70%; border: 1px solid #ccc; height: 100px;"> <!-- Empty table content --> </div> </div>				

Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS ATRAVÉS DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS e UNEAL
 Pesquisador Responsável: ROSA DE LIMA MEDEIROS NETA
 Contato Público: Allan Gomes dos Santos
 Condições de saúde ou problemas estudados:
 Descritores CID - Gerais:
 Descritores CID - Específicos:
 Descritores CID - da Intervenção:
 Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 17/11/2024



+ DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 5013 - Universidade Federal de Alagoas - UFAL
 Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL e a EDUFAL.
 Telefone: (82)3214-1041
 E-mail: cep@ufal.br

+ CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

+ CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)

ANEXO C

Relação atualizada das escolas estaduais indígenas de Alagoas 2025 com o quantitativo de gestores escolares (Fonte: Fórum permanente de Educação Escolar Indígena de ALAGOAS-FEPEEIND- SEDUC/AL)

FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE ALAGOAS-FEPEEIND						
GEE	MUNICÍPIO		ESCOLA ESTADUAL	POVO	ARTICULADOR DE ENSINO	CONTATOS/ GESTOR
3 ^a	Palmeira dos Índio	1.	E.E. Ind. José Gomes Celestino	Xukuru-Kariri	Tem articuladora	9665-7711 / Mayra
		2.	E.E. Ind. Mata da Cafurna		Tem articuladora	9965-3692 / Tânia
		3.	E.E. Ind. Pajé Miguel Selestino da Silva		Tem articuladora	9628-5901 / Gecinaldo
		4.	E.E. Ind. Yapi Leanawan		Não tem articulador	9995-5616 / Claudiane
		5.	E.E. Ind. Balbino Ferreira		Não tem articulador	9931-0115 / Leilane
		6.	E.E. Ind. Cacique Alfredo Celestino		Tem articuladora	9916-3621 / Jaracinã
5 ^a	Feira Grande	7.	E.E. Ind. Tingui-Botó	Tingui-Botó	Não tem articulador	9352-9304 / Nilma
	São Sebastião	8.	E.E. Ind. Cacique Antonio Izidorio**	Karapotó Terra Nova	Não tem articulador	8146-4103 / Rodolfo
		9.	E.E. Ind. Itapó	Karapotó Plaki-ô	Tem articuladora	9903-7450 / Laedina
	Traipu	10	E.E. Ind. José Saraiva Irmão (Suraconã)**	Aconã	Não tem articuladora	9985-9839 / Rosineide
9 ^a	Porto Real do Colégio	11	E.E. Ind. Pajé Francisco Queiroz Sura	Kariri-Xokó	Tem articuladora	8871-6352 / Marcus
11 ^a	Água Branca	12	E.E. Ind. Francisco Higino da Silva**	Kalankó	Não tem articulador	9682-0621 / Aline
	Pariconha	13	E.E. Ind. Juvino Henrique da Silva	Katokinn	Não tem articulador	8113-7582 / Aparecida
		14	E.E. Ind. José Carapina	Jiripankó	Elisiane Barbosa de Sá	8209-8839 / Domingos
		15	E.E. Ind. Pajé Antonio Jose da Silva**	Karuazu	Falta informar	8138-4619 / Rafaela
	Inhapi	16	E.E. Ind. Ancelmo Bispo de Souza	Koiupanká	Angélica Maria Silva dos Santos	8130-9281 / Francisco
12 ^a	Joaquim Gomes	17	E.E. Ind. José Máximo de Oliveira	Wassu-Cocal	Tem articuladora	9617-3099 / Eleuza
		18	E.E. Ind. Manoel Honório da Silva		Tem articuladora	9838-9876 / Rosineide
		19	E.E. Ind. Profª Marlene Marques dos Santos		Tem articuladora	8812-8232 / Paulina
		20	E. E. Ind. José Manoel de Souza		Silvânia de Freitas Batista Santos	9939-3730 / Gilvania
TOTAL			20			

** Escolas inauguradas em 2025.

Fonte: Fórum permanente de Educação Escolar Indígena de ALAGOAS 2025 -FEPEEIND- SEDUC/AL)

APÊNDICES

APÊNDICE A

Validações dos instrumentos de pesquisa com assinaturas de docentes (Doutores).

e () Totalmente contrário Justifique sua resposta:						
7) Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade? a () Sim. Terão um impacto significativo b () Não. Não haverá impacto c () Não sei responder Justifique sua resposta observando a formação docente intercultural indígena em matemática como perspectiva futura para sua gestão escolar e visão de melhoria no ensino da matemática?	X			X		
PARTE III - PERGUNTAS SUA ÁREA DE TRABALHO e CONTINUIDADE DOS ESTUDOS						
8) Você acredita que o Projeto CLIND/UNEAL trará benefícios para as Comunidades indígenas envolvidas? a () Sim b () Não c () Não sei responder Justifique sua resposta.	X			X		
9) Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLIND/UNEAL? a () Sim b () Não c () Não tenho opinião formada ainda Justifique sua resposta	X			X		
<p style="color: red; margin: 0;">Obrigado pela colaboração!</p> <p style="margin: 0;">QUESTÃO ABERTA: Registre aqui (somente se achar necessário) outros comentários dando suas sugestões, seus elogios e suas reclamações sobre a sua experiência com e educação escolar indígena.</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>						
<p>DADOS DO AVALIADOR</p> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="font-size: 8px;"> <p>Documento assinado digitalmente</p> <p>ALLAN GOMES DOS SANTOS</p> <p>Data: 17/02/2025 20:11:29-0300</p> <p>Verifique em https://validar.br.gov.br</p> </div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> Prof. Dr. Allan Gomes dos Santos – Ciências da Educação Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e SEMED/AL – Secretaria Municipal de Educação de Alagoas </p>						

6) Você é a favor do Projeto CLIND/UNEAL? a () Totalmente favorável b () Moderadamente favorável c () Indiferente d () Moderadamente contrário e () Totalmente contrário Justifique sua resposta:						
7) Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade? a () Sim. Terão um impacto significativo b () Não. Não haverá impacto c () Não sei responder Justifique sua resposta observando a formação docente intercultural indígena em matemática como perspectiva futura para sua gestão escolar e visão de melhoria no ensino da matemática?						
PARTE III - PERGUNTAS SUA ÁREA DE TRABALHO e CONTINUIDADE DOS ESTUDOS						
8) Você acredita que o Projeto CLIND/UNEAL trará benefícios para as Comunidades indígenas envolvidas? a () Sim b () Não c () Não sei responder Justifique sua resposta.						
9) Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLIND/UNEAL? a () Sim b () Não c () Não tenho opinião formada ainda Justifique sua resposta						
Obrigado pela colaboração!						
QUESTÃO ABERTA: Registre aqui (somente se achar necessário) outros comentários dando suas sugestões, seus elogios e suas reclamações sobre a sua experiência com e educação escolar indígena.						

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo/Formação(ões)/Instituição(ões) que trabalha:

Pós doutoranda em "Liderança para a Gestão e Inovação Educativa em uma Sociedade Inclusiva" Universidad Autónoma de Asunción – UAA - Assunção/PY. Doutora em Ciências da Educação. Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC – Assunção/PY, reconhecido pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Mestrado em Ciências da Educação. Universidad Columbia Del Paraguay. Professora- Rede Municipal de Itapema-SC. Universidade do Vale do Itajaí. Email: profmirellasc@gmail.com

Assinatura do Avaliador:

Mirella J. Loureña de Abreu

e () Totalmente contrário Justifique sua resposta:					
7) Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade? a () Sim. Terão um impacto significativo b () Não. Não haverá impacto c () Não sei responder Justifique sua resposta observando a formação docente intercultural indígena em matemática como perspectiva futura para sua gestão escolar e visão de melhoria no ensino da matemática?	X			X	
PARTE III - PERGUNTAS SUA ÁREA DE TRABALHO e CONTINUIDADE DOS ESTUDOS					
8) Você acredita que o Projeto CLIND/UNEAL trará benefícios para as Comunidades indígenas envolvidas? a () Sim b () Não c () Não sei responder Justifique sua resposta.	X			X	
9) Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLIND/UNEAL? a () Sim b () Não c () Não tenho opinião formada ainda Justifique sua resposta	X			X	
Obrigado pela colaboração! QUESTÃO ABERTA: Registre aqui (somente se achar necessário) outros comentários dando suas sugestões, seus elogios e suas reclamações sobre a sua experiência com e educação escolar indígena.					

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo: Dr. CLEUTON CLENES DA SILVA

Formação(ões): Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Asuncion – PY – Convalidado no Brasil pela: Universidade Católica de Petrópolis – RJ

Instituição(ões) que trabalha: Professor da Universidade Federal de Goiás - UFG

Assinatura do Avaliador:



Documento assinado digitalmente

CLEUTON CLENES DA SILVA

Data: 18/02/2025 07:49:24 -0300

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

<p>7) Você acredita que os egressos do CLINDUNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade?</p> <p>a () Sim, Terão um impacto significativo b () Não, Não haverá impacto c () Não sei responder</p> <p>Justifique sua resposta observando a formação docente intercultural indígena em matemática como perspectiva futura para sua gestão escolar e visão de melhoria no ensino da matemática?</p>						
PARTE III - PERGUNTAS SUA ÁREA DE TRABALHO e CONTINUIDADE DOS ESTUDÓS						
<p>8) Você acredita que o Projeto CLINDUNEAL trará benefícios para as Comunidades indígenas envolvidas?</p> <p>a () Sim b () Não c () Não sei responder</p> <p>Justifique sua resposta.</p>						
<p>9) Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLINDUNEAL?</p> <p>a () Sim b () Não c () Não tenho opinião formada ainda</p> <p>Justifique sua resposta.</p>						
<p>Obrigado pela colaboração!</p>						
<p>QUESTÃO ABERTA: Registre aqui (somente se achar necessário) outros comentários dando suas sugestões, seus elogios e suas reclamações sobre a sua experiência com a educação escolar indígena.</p>						
<hr/>						
<hr/>						
<hr/>						
<hr/>						

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo/Formação(ões)/Instituição(ões) que trabalha:

José Gilcelmo Melo Albuquerque

Formação: Pós-graduação em Liderazgo para La Gestión e Innovación Educativa em Una Sociedad Inclusiva.

Doutor em Ciências da Educação

Mestre em Ciências da Educação

Instituições: Centro de Excelência Professora Ofensina Soares Freire, Aracaju/SE

EMEF Professor Florentina Meneses, Aracaju/SE.



José Gilcelmo Melo Albuquerque
Centro de Excelência

7) Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade? a () Sim. Terão um impacto significativo b () Não. Não haverá impacto c () Não sei responder Justifique sua resposta observando a formação docente intercultural indígena como perspectiva futura para sua gestão escolar e visão de melhoria no ensino.	x			x		
PARTE III - PERGUNTAS SUA ÁREA DE TRABALHO e CONTINUIDADE DOS ESTUDOS						
8) Você acredita que o Projeto CLIND/UNEAL trará benefícios para as Comunidades indígenas envolvidas? a () Sim b () Não c () Não sei responder Justifique sua resposta.	x			x		
9) Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLIND/UNEAL? a () Sim b () Não c () Não tenho opinião formada ainda Justifique sua resposta	x			x		
Obrigado pela colaboração!						
QUESTÃO ABERTA: Registre aqui (somente se achar necessário) outros comentários dando suas sugestões, seus elogios e suas reclamações sobre a sua experiência com a educação escolar indígena.						

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo/Formação(ões)/Instituição(ões) que trabalha: Adauto Santos da Rocha; Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Professor Efetivo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Assinatura do Avaliador:


 Documento assinado digitalmente
 ADAUTO SANTOS DA ROCHA
 Data: 17/02/2025 23:17:03-0380
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>

APÊNDICE B

Questionário 1 (Grupo 1: alunos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, matriculados do último período envolvendo as etnias indígenas participativas dos cursos oferecidos pela UNEAL).

QUESTIONÁRIO FECHADO APLICADO COM OS ALUNOS PROFESSORES (8º Período) DOS CURSOS INTERCULTURAL INDÍGENA – CLIND/UNEAL

Pesquisa sobre A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS ATRAVÉS DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL. Formulário elaborado para obter informações a serem incluídas na TESE de Rosa de Lima Medeiros Neta, Curso de Doutorado em Ciências da Educação. O(A) senhor(a) gestora escolar tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, de recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) senhor(a) quando se sentir incomodado com as perguntas presentes no questionário. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone ou e-mail da pesquisadora responsável pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade e todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Sendo assim, o participante deste estudo não precisará informar sua identificação, ou seja, NÃO PRECISA COLOCAR SEU NOME. Com relação a benefícios, informo que ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício financeiro direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores indígenas para atuar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, de acordo com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena no país. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. **O(a) senhor(a) aceita participar desta pesquisa? () sim () não**

CAAE:

Pesquisadora Principal: Rosa de Lima Medeiros Neta – Doutoranda em Ciências da Educação
e-mail: rosadelima@uneal.edu.br, **telefone:** (82) 99634-3769. **Professor Orientador:** Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez.

PARTE I – DADOS PESSOAIS

- 1) Gênero:
a() Feminino b() Masculino
- 2) Você é indígena?
a() Sim b() Não
- 3) Você é aluno(a) de qual região/polo?
a() Agreste b() Sertão c() Mata d() Baixo São Francisco
- 4) Qual seu Curso de Licenciatura Intercultural indígena?
() Geografia () História () Letras () Matemática () Pedagogia
- 5) Tempo de exercícios de docência em sala de aula ou gestão escolar:
a() menos de 1 ano
b() 1 a 5 anos
c() 6 a 10 anos
d() acima de 10 anos
e() não atuo na educação (professor(a) e/ou gestor(a))

PARTE II – IDENTIFICAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA

- 6) **Atualmente** como você avalia a formação recebida como alunos(as) do CLIND?
a() Ótima b() Boa c() Razoável d() Fraca e() sem nenhuma aptidão
- 7) Na sua opinião, o CLIND produz impactos significativos na educação escolar indígena no estado de Alagoas?
a() Sim b() Não
- 8) Você acredita que a formação recebida na UNEAL, através do CLIND, foi capaz de torná-lo um profissional qualificado para lecionar em sua comunidade indígena ou fora dela?
a() Sim b() Não
- 9) Caso negativo, por quê? (**Escolha apenas uma resposta, aquela com a qual mais se identificar**)
a() Minha formação na área foi fraca.
b() Não gosto do Curso e por isso me sinto insegura(o).
c() Gosto da educação, mas acho muito difícil ensinar.
d() Minha insegurança como profissional em sala de aula me afasta da profissão.
e() Não gostaria de falar o motivo de minha dificuldade.
- 10) Na sua opinião, qual será maior desafio que enfrentará no exercício de sua profissão docente nas escolas indígenas? (**registre apenas uma alternativa, sendo a que mais te incomoda**).
a() Desmotivação ou desinteresse dos alunos.
b() Conteúdos descontextualizados da realidade das comunidades indígenas.
c() Falta de material didático adequado para facilitar a identificação e reconhecimentos étnico dos alunos.
d() Falta infraestrutura adequada nas escolas ou inexistência de escolas indígenas na minha comunidade

e() Não vejo nenhuma dificuldades no exercício da minha profissão.

11) Você acha importante a continuidade dos Cursos de Licenciatura intercultural Indígena com a oferta de novas vagas e/ou cursos?

a() Sim b() Não

12) Se a sua resposta foi **Não** aponte o motivo pelo qual você não deseja a continuidade dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena?

a() Não existe mais demanda nas comunidades

b() O número de professores(as) formados(as) já é suficiente para atender às escolas indígenas

c() Os indígenas podem procurar outras universidades e formações

d() Não sei responder

PARTE III - PERGUNTAS SOBRE SUA ÁREA DE TRABALHO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

13) Qual a sua expectativa para trabalhar como professor(a) na sua área formação?

a() Muito alto b() Alto c() Médio d() Baixo e() Muito baixo

14) Você pretende trabalhar em escolas não indígenas após concluir formação?

a() Sim b() Não

15) Após a conclusão do seu Curso, você pretende prosseguir com sua formação acadêmica em nível de pós-graduação?

a() Sim b() Não

16) **Se Sim, responda o motivo**

a() Pretendo fazer uma segunda graduação.

b() Pretendo fazer apenas uma especialização na área da minha formação.

c() Pretendo fazer Pós-graduação Stricto Senso (Mestrado e Doutorado).

d() Desejo, mas ainda não sei responder.

e() Prefiro não relatar o motivo.

17) Atualmente, você acredita que será um bom profissional, atento às capacitações e motivado(a) em sua prática profissional, em especial na área que você escolheu?

a() Sim b() Não c() Nem tanto

Obrigado pela colaboração!

QUESTÃO ABERTA/FACULTATIVA: Registre aqui (**somente se achar necessário**) outros comentários dando suas sugestões, seus elogios e suas reclamações sobre a sua experiência com sua formação profissional no CLIND/UNEAL e no seu fazer docente no contexto da educação escolar indígena:

Observações sobre a pesquisa (**caso achar necessário**):

Grato por sua colaboração.

QUESTIONÁRIO FÍSICO (Grupo 2)

Questionário 2 (Grupo 2: compreendido pelos gestores escolares formado por: diretores das escolas, supervisores escolares e articuladores pedagógicos, das 17(dezessete) Escolas Estaduais Indígenas situadas nos Territórios Indígenas de Alagoas).

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLA ESTADUAIS INDÍGENAS DO ESTADO DE ALGOAS

Pesquisa sobre A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS ATRAVÉS DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL. Formulário elaborado para obter informações a serem incluídas na TESE de Rosa de Lima Medeiros Neta, Curso de Doutorado em Ciências da Educação. O(A) senhor(a) gestora escolar tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, de recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) senhor(a) quando se sentir incomodado com as perguntas presentes no questionário. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone ou e-mail da pesquisadora responsável pesquisa. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade e todas as informações coletadas neste estudo são **estritamente confidenciais**. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Sendo assim, **o participante deste estudo não precisará informar sua identificação, ou seja, NÃO PRECISA COLOCAR SEU NOME**. Com relação a benefícios, informo que ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício financeiro direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação de professores indígenas para atuar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, de acordo com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena no país. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. **O senhor aceita participar desta pesquisa? () sim () não**

CAAE:

Pesquisadora Principal: Rosa de Lima Medeiros Neta – Doutoranda em Ciências da Educação

e-mail: rosadelima@uneal.edu.br, **telefone:** (82) 99634-3769. **Professor Orientador:** Prof. Dr. Luis Ortiz Jimênez.

PARTE I – DADOS PESSOAIS

1) Sexo:

a () Feminino b () Masculino

2) Você é indígena?

a () Sim b () Não

3) Você é gestor(a) de qual região?

a () Agreste b () Sertão c () Mata d () São Francisco

4) Qual sua função na gestão?

() Diretor () Coordenador () Articulador escolar

5) Tempo de GESTÃO:

a () menos de 1 ano

b () 1 a 5 anos

c () 6 a 10 anos

d () 11 a 15 anos

e () 16 a 20 anos

f () acima de 20 anos

PARTE II – IDENTIFICAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA

6) Você é a favor do Projeto CLIND/UNEAL?

a () Totalmente favorável

b () Moderadamente favorável

c () Indiferente

d () Moderadamente contrário

e () Totalmente contrário

Justifique sua resposta:

7) Você acredita que os egressos do CLIND/UNEAL terão algum impacto na redução da falta de docentes para o contexto escolar de sua escola ou escola circunvizinha de sua comunidade?

a () Sim. Terão um impacto significativo

b () Não. Não haverá impacto

c () Não sei responder

Justifique sua resposta observando a formação docente intercultural indígena em matemática como perspectiva futura para sua gestão escolar e visão de melhoria no ensino da matemática?

PARTE III - PERGUNTAS SUA ÁREA DE TRABALHO e CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

8) Você acredita que o Projeto CLIND/UNEAL trará benefícios para as Comunidades indígenas envolvidas?

a () Sim

b () Não

c () Não sei responder

Justifique sua resposta.

9) Você acha que é importante ter uma continuidade do Projeto CLIND/UNEAL?

a () Sim

b () Não

c () Não tenho opinião formada ainda

Justifique sua resposta

QUESTÃO ABERTA/FACULTATIVA: Registre aqui (**somente se achar necessário**) outros comentários dando sugestões, elogios ou reclamações sobre a sua experiência na atuação como gestor(a) diante da possibilidade futura de ter professores mais preparados com formação superior e especialistas em suas áreas de atuação.

Observações sobre a pesquisa (**se achar necessário**):

Grato por sua colaboração!

QUESTIONÁRIO VIRTUAL (Grupo 2)



FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: os cursos de Licenciatura Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas

Natureza da pesquisa: O(A) senhor(a) está sendo convidada(o) a participar deste estudo que tem como finalidade analisar a FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: os cursos de Licenciatura Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas. 2. Participantes da pesquisa: O público-alvo desta pesquisa são os gestores das escolas estaduais indígenas do Estado de Alagoas, sendo o diretor, coordenador e articulador escolar. 3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora utilize os dados obtidos no questionário em uma Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação. O(A) senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) senhor(a) quando se sentir incomodado com as perguntas presente no questionário. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone ou e-mail da pesquisadora da pesquisa. 4. Sobre a entrevista: O questionário do tipo semiestruturado é baseado em 10 (dez) perguntas do tipo fechadas/abertas. As perguntas têm como proposta classificar as respostas a respeito dos temas presente nas perguntas. O questionário está dividido em 3 blocos de perguntas, no primeiro bloco de perguntas está relacionado com seus dados pessoais/profissionais, no segundo sobre a Identificação da formação docente indígena e no terceiro sobre sua área de trabalho e continuidade dos estudos. 5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 e 510/16 da CONEP (Conselho Nacional de Saúde). Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. 6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Sendo assim, o(a) participante deste estudo não precisará informar sua identificação. 7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto,

esperamos que este estudo traga informações importantes sobre compreender a importância da formação de professores indígenas pela Universidade Estadual de Alagoas e como essa ação pode impactar a educação escolar indígena do referido estado, a partir de suas realidades de luta, estrutura e ensino. Além disso, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos. 8. Pagamento: O(A) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. 9. O tempo médio para respostas é de 3 a 5 minutos. O material deve ser armazenado por 5 anos conforme preconizado pela Resol. 466/2012.

Pesquisadora Principal: Rosa de Lima Medeiros Neta – Doutoranda em Ciências da Educação, email: rosadelima@uneal.edu.br e netamedeiros.rosa@gmail.com, telefone: (82) 99634-3769.

Professor Orientador: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez.
Grata por sua colaboração.

Esse instrumento foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com o CAAE. 81719324.2.0000.5013.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Este TCLE será emitido em 2 vias)

Eu, _____, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS ATRAVÉS DOS CURSOS DE LICENCIATURA INTERCULTURAL OFERTADOS PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL, recebi do Sra. Prof. Ma. Rosa de Lima Medeiros Neta, do Programa de Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a Educação/Formação de professor indígena.
- Que a importância deste estudo é a de visualizar a prática docente e seu profissionalismo.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: identificar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, de acordo com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena no país e que sua formação traga bases teóricas, metodológicas e práticas para que os graduandos indígenas possam se tornar atores efetivos na construção do projeto político, pedagógico e cultural de sua escola, de seu povo e comunidade.
- Que esse estudo começará em agosto/2024 e terminará em dezembro/2024.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: que eu participarei desta pesquisa respondendo a um questionário com perguntas fechadas (sendo alunos-professores) e com perguntas fechadas e abertas (sendo para gestores escolares).
- A pesquisa terá como tipo de material para coleta dos dados o questionário, onde as informações relatadas serão de cunho puramente educativos e em acordo com os objetivos da pesquisa. Todo o processo de coleta de dados será realizado com os alunos e gestores no espaço de sala de aula e no âmbito de cada escola, no horário do intervalo, para evitar incômodos durante o momento das aulas e de gestão e que a pesquisadora distribuirá os questionários para que os alunos e gestores respondam individualmente, com garantia do anonimato dos participantes. As orientações prévias de todo o contexto da pesquisa e apoio da Instituição envolvida amenizará qualquer incômodo que poderá surgir.
- Esta pesquisa possui os seguintes riscos: (1) quebra de sigilo que será minimizado através da não solicitação do meu nome no instrumento de coleta de dados; (2) desconforto emocional em não saber responder alguma pergunta do questionário, sendo minimizado através das alternativas “não desejo responder”; (3) Incômodo em responder o questionário no horário do intervalo da aula, que será minimizado com um questionário curto, com poucas perguntas, todas fechadas ou semiestruturadas.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: a pesquisadora responsável pela pesquisa garantirá a assistência e o acompanhamento para quaisquer possíveis desconfortos ou riscos que possam gerar ante, durante ou após a realização da pesquisa.
- Que os benefícios indiretos que deverei esperar com a minha participação, é o comprometimento da pesquisadora contribuir com educação escolar indígena em minha comunidade sempre que for convidada e que a mesma servirá de elo entre as comunidades indígenas alagoanas e a UNEAL;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: direto através do preenchimento do questionário;