



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA.
CURSO DE PEDAGOGIA

TAIZA DE SOUSA LOPES GUAJAJARA



**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE PROFESSORES CURSISTAS INDÍGENAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA NO POLO DE GRAJAÚ - MA**

Imperatriz - MA
2023

TAIZA DE SOUSA LOPES GUAJAJARA

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE PROFESSORES CURSISTAS INDÍGENAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA NO POLO DE GRAJAÚ - MA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Cristina Torres da Silva Ferreira

Imperatriz - MA
2023

TAIZA DE SOUSA LOPES GUAJAJARA

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE PROFESSORES CURSISTAS INDÍGENAS
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA NO POLO DE GRAJAÚ - MA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 21 de novembro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Cristina Torres da Silva Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Luciano Rocha da Penha (Avaliador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Roni César Andrade de Araújo (Avaliador)
Universidade Federal do Maranhão

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

GUAJAJARA, Taiza de Sousa Lopes.

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE PROFESSORES CURSISTAS INDÍGENAS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA NO POLO DE
GRAJAÚ - MA / Taiza de Sousa Lopes GUAJAJARA. - 2023.
56 p.

Orientador(a): Cristina Torres da Silva FERREIRA. Monografia
(Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Formação Superior. 2. Indígenas. 3. Professores cursistas.
4. Trajetória. I. FERREIRA, Cristina Torres da Silva. II.
Título.

“uma aldeia só se torna forte quando a educação é a prioridade do seu povo e o cacique é o líder desse movimento libertador” (Cacica Lucilene da Aldeia Yzara Lorena).

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me dar forças para prosseguir na minha caminhada, mesmo nos momentos em que me senti frágil e insegura, sempre me mostrou uma saída para superar as barreiras que surgiram no decorrer da caminhada.

Aos meus filhos Talyson Lopes Lima Guajajara e Tamyres Mayúmy Lopes Lima Guajajara ao meu esposo Tadeu Lima da Silva, que são minha base, pelo amor, carinho e compreensão e por fazer parte da minha vida e da minha conquista.

A minha mãe adotiva, Fidelina Lopes Guajajara, e minha mãe biológica, Maria de Fátima Lopes de Sousa Guajajara.

Ao meu pai adotivo, Lourenço de Sousa Guajajara, que me criou com amor.

Aos meus irmãos, Franciel Lopes da Silva Guajajara, Luís Carlos Lopes da Silva Guajajara. Minhas irmãs, Valéria Lopes da Silva Guajajara e Suiane Lopes Guajajara Silva, que são importantes em minha vida.

A todos os professores por ter me incentivado a buscar novos saberes que foram essenciais para minha formação.

A minha coordenadora e orientadora Cristina Torres que sempre acreditou em meu potencial que sempre com muito carinho tinha palavras certas nos momentos em que precisei.

Enfim, a todos que direto e indiretamente colaboraram para que este sonho fosse uma realidade.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso com o tema “Trajetórias acadêmica de professores cursistas indígenas no curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA no Pólo de Grajaú – MA”. Propõe uma reflexão acerca das políticas públicas que norteiam o ensino superior para professores indígenas, e permite que a sociedade conheça o contexto real em que se desenvolve a vida acadêmica dos professores cursistas indígenas no curso de pedagogia do PARFOR/UFMA no Polo de Grajaú- MA. O objetivo central da pesquisa pautou-se em analisar as trajetórias acadêmicas e os desafios dos professores cursistas indígenas no curso de pedagogia do PARFOR/UFMA no polo de Grajaú- MA. A metodologia empregada para atingir os objetivos propostos baseou-se em inicialmente em pesquisa bibliográfica a qual contou-se com alguns autores, dentre eles: Ferreira (2019), Araújo e Almeida (2010), Lüdke e André, (1986), Silva e Melo (2021), dentre outros, numa abordagem qualitativa, em seguida foi devolvida a pesquisa de campo buscando evidenciar as trajetórias acadêmicas e os desafios dos professores cursistas indígenas no curso de pedagogia do PARFOR/UFMA no polo de Grajaú- MA. Para obtenção de dados na pesquisa usou-se como instrumento o roteiro de entrevista com questões aberta e fechadas, com seis (6) professores cursistas indígenas do oitavo período do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA entrada 2018.2 do Polo de Grajaú. Os resultados da pesquisa expõem a relevância do PARFOR/UFMA para a formação de professores indígenas que por diversas razões não conseguem uma formação específica, que se dá ora pela limitação ao acesso, ora, pela fragilidade de políticas públicas educacionais que os assegurem a ingressar em cursos de nível superior específicos para indígenas, evidenciando também as memórias de lutas e superação na trajetória dos professores cursistas indígenas durante o curso. Construindo, portanto, uma trajetória de superação na perspectiva de melhoria nas políticas educacionais de formação docente, sobretudo, a formação docente em nível superior para indígenas que contemple suas especificidades.

Palavras-chave: Trajetória. Professores cursistas. Indígenas. Formação Superior.

ABSTRACT

The present Course Completion Work with the theme "Academic trajectories of indigenous course teachers in the Pedagogy course of PARFOR/UFMA at the Pole of Grajaú – MA". It proposes a reflection on the public policies that guide higher education for indigenous teachers and allows society to know the real context in which the academic life of indigenous course teachers in the pedagogy course of PARFOR/UFMA in the Grajaú-MA Pole is developed. The main objective of the research was to analyze the academic trajectories and challenges of indigenous teachers in the pedagogy course of PARFOR/UFMA in the center of Grajaú-MA. The methodology used to achieve the proposed objectives was initially based on bibliographic research which had some authors, among them: Ferreira (2019), Araújo and Almeida (2010), Lüdke and André, (1986), Silva and Melo (2021), among others, in a qualitative approach, then the field research was returned seeking to highlight the academic trajectories and challenges of indigenous course teachers in the pedagogy course of PARFOR/UFMA in the Grajaú-MA hub. To obtain data in the research, the interview script with open and closed questions was used as an instrument, with six (6) indigenous teachers from the eighth period of the Pedagogy Course at PARFOR/UFMA, entry 2018.2, from the Grajaú Pole. The results of the research expose the relevance of PARFOR/UFMA for the training of indigenous teachers who, for various reasons, do not get specific training, which is sometimes due to the limitation of access, sometimes due to the fragility of public educational policies that ensure them to enter specific higher education courses for indigenous people, also evidencing the memories of struggles and overcoming in the trajectory of indigenous teachers during the course. Building, therefore, a trajectory of operation in the perspective of improvement in educational policies for teacher training, especially teacher training at a higher level for indigenous peoples that recognizes their specificities.

Keywords: Trajectory. Teachers. Indigenous. Higher Education.

SUMÁRIO

PRELÚDIO: imersão no rio da memória de uma professora Guajajara	10
1 INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Políticas Educacionais para a Formação de Professores Indígenas	19
2.2 Estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios	22
2.3 Licenciatura em Pedagogia ofertada da através do Parfor na UFMA no Polo De Grajaú – MA	25
3. TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE PROFESSORES CURSISTAS INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA NO PÓLO DE GRAJAÚ – MA.....	29
3.1 Percursos metodológicos, cenário e sujeitos da pesquisa	29
3.2 Análise e discussão dos resultados	31
CONCLUSÃO	50
REFERÊNCIAS	52

PRELÚDIO: imersão no rio da memória de uma professora Guajajara

Meu nome é Taiza de Sousa Lopes Guajajara, indígena, pertencente à etnia Guajajara, moradora da Aldeia Zariz Arymy, localizada na Terra Indígena Bacurizinho, Município de Grajaú-MA, nascida em 12 Dezembro 1989, no hospital Santa Neusa. Filha de Lourenço de Sousa Guajajara e Videlina Lopes Guajajara, e casada com Tadeu Lima da Silva, com quem tenho 2 filhos, Talyson Lopes Lima Guajajara e Tamyres Mayúmy Lopes Lima Guajajara.

Desde muito pequena fui registrada por meus avós Videlina e Lourenço, que cuidaram de mim como uma filha, isso porque minha mãe biológica Maria de Fátima Lopes de Sousa Guajajara, era muito jovem e não possuía documentos, na época poucas pessoas conseguiam realizar registro em cartório, ou possuíam documento de identidade. Da mesma forma que fui registrada por meus avós, minha irmã Suiane por precisar estudar na cidade, foi registrada por minha tia Júlia e seu esposo Reginaldo.

Minha mãe, ainda muito nova, antes de eu nascer, e morando com meus avós na Aldeia Ipú, foi forçada a casar com meu pai, viveram juntos e tiveram minha irmã. Meu pai tinha muito ciúmes da minha mãe e constantemente ele a agredia, física, e emocionalmente, e viviam separando e reatando, mas separaram definitivamente quando minha mãe ficou grávida de mim. E por não ter condições financeiras para nos criar, morava com meus avós, na Aldeia Ipú, e ajudava com os trabalhos de casa e da roça.

Em 1996 fui morar e estudar na Cidade de Grajaú, com meus tios e minha irmã, à alguns quilômetros da Aldeia. Enquanto meus pais mantinham nosso sustento com o trabalho da roça. Eles sempre levavam farinha, arroz, feijão, abóbora e fava e era também através dos alimentos produzidos na roça que eles conseguiam comprar meu uniforme e materiais escolares, pagavam luz e aluguel. A minha primeira experiência escolar na cidade, foi numa escola de reforço, não lembro o nome, mas lembro claramente que era de tábua, e as tarefas desenvolvidas era copiar meu nome várias vezes, e sempre brincava de andoleta com o professor Evandro e minha vizinha e colega de sala Graciane. O que dificultava minha aprendizagem era o fato de não entender bem o português.

Só conseguia visitar os familiares na Aldeia no período de férias escolares, mas era sempre um momento muito alegre e divertido, brincava com meus primos e

primas, de várias brincadeiras como esconde-esconde, pega-pega, mas gostava mesmo de brincar de ser apresentadora, cantora, fazer panelinhas de barro com minhas primas e fazer bonequinhas de espigas de milho.

Voltando para cidade, tive minha segunda experiência escolar, também era uma escola de tábua, mas foi onde tive a primeira experiência, de sentir na pele o preconceito, vindo da pessoa que considerava colega. Por não entender direito o que acontecia, ficava quieta, falava com poucas pessoas. No ano seguinte, fui matriculada na Escola Municipal Gonçalves Dias, no Bairro Trizidela, na cidade de Grajaú.

Na minha turma o professor era bem conhecido por ensinar de forma rígida, e por castigar com tapas nas mãos quem não respondia corretamente as atividades passadas por ele. A escola era muito longe de casa, tinha que descer e subir ladeiras todos os dias para chegar na escola, e suportava o preconceito dentro e fora da escola, porque era muito difícil encontrar vagas nas escolas da cidade.

Em 2000, fui estudar na Escola Professor Hilton Nunes, no Bairro Canoeiro, foi lá que consegui ler a palavra “TELEFONE” e onde li meu primeiro livro, senti uma sensação de satisfação e realização. Lá também vivenciei preconceito por ser indígena e falar dificilmente o português, mas isso não me fez desistir. Os professores eram bem legais, e isso me motivava a me esforçar ainda mais e quase sempre recebia certificado de aluna exemplar da sala. Me motivava ainda mais, ver a luta de meus parentes, principalmente de meus tios, Lucilene e Ivan, que eram professores e com o salário lutavam pela melhoria da nossa comunidade. Lembro bem quando conseguiram trazer de São Luís, um transporte escolar, que há muito tempo vinham lutando para conseguir um meio de fazer com que os parentes que estudavam na cidade pudessem estar mais presentes no convívio da comunidade e que assim, não se esquecessem de suas origens, língua e identidade.

Em 2003, voltamos para Aldeia Ipú, e nessa mesma época, mas especificamente no mês de setembro, foi realizada a primeira festa de moqueado¹ (festa da menina moça), uma das principais festas do povo Guajajara, que não se realizava há uns dez anos, e eu tive a oportunidade de participar dessa

¹ A Festa do Moqueado, presente no ritual da Menina Moça, é caracterizada pela organização do rito de iniciação e apresentação após a primeira menstruação das adolescentes da aldeia (FREITAS, 2022, p. 17)

manifestação cultural que tem grande importância e significância na vida dos Tenetehar (indígenas de etnia Guajajara).

Em 2005, houve grande avanço na educação da Aldeia, pois o prefeito da época, Mercial Lima de Arruda, juntamente com os representantes indígenas trouxeram a implementação do Ensino Fundamental, logo pouco tempo depois a Secretaria de Educação (SEDUC), conseguiu o funcionamento do Ensino Médio na escola indígena de nossa comunidade. Assim os parentes poderiam ter acesso à Educação, sem sair da Aldeia.

Com a implementação do Ensino Fundamental médio na Aldeia consegui cursar do 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Bilíngue Muyràw, na Aldeia Ipú, porém meus professores eram não indígenas, isso porque havia poucos professores indígenas com formação para atuar nessa modalidade da educação. Foi difícil me adaptar à nova realidade, já que tinha perdido o costume de falar na língua materna, foi um empecilho que aos poucos fui superando, até voltar a falar fluentemente a língua indígena Guajajara.

Por achar que a educação na comunidade não condizia com a educação que eu tinha na cidade, sempre achava que eu não estava aprendendo como deveria, por isso era muito exigente com os professores não indígenas e me esforçava para estar sempre aprendendo mais. Essa dedicação aos estudos, me fez ficar um pouco mais afastada das amizades e raramente jogava futebol, isso por eu ter sonhos grandes que só poderiam ser realizados através dos estudos. Só relaxei um pouco mais quando consegui alcançar o oitavo ano do Ensino Fundamental, onde vivenciei várias experiências, me permitir ser coreógrafa da igreja, fazia piqueniques e jogava bola com mais frequência. Na intenção de conseguir uma formatura para a conclusão do Ensino Fundamental, aconselhada por meus tios, busquei parceria com autoridades para que acontecesse a realização da formatura da turma que estava concluindo, era uma oportunidade de mostrar que os indígenas também tinham capacidade de realizar suas conquistas.

Então o dia esperado finalmente havia chegado, ingressei no Ensino médio, meu primeiro ano de Ensino médio me trouxe várias expectativas, onde travei uma luta pela valorização da nossa língua e cultura indígena Guajajara, sempre buscando incentivar os outros alunos. Vivi momentos marcantes nesta época, realizava peças teatrais, executando diversos papéis como bruxa, velhas senhoras e dançarinas. Outros importantes foram o desfile de Sete de Setembro, as gincanas

com disputa entre escolas de diferentes aldeias e a realização de jogos indígenas como arco e flecha, corrida, natação e outros.

Ao iniciar o terceiro ano do Ensino Médio, também cursava durante três dias da semana, informática básica e avançada, já nos sábados, cursava Técnico em enfermagem. Mal sobrava tempo pra cuidar dos meus animais de estimação, minha cachorrinha Funny e minha gatinha Mimi, ainda que minha vizinha cuidasse delas, elas sentiam minha falta, tanto que acabaram falecendo, o que me abalou muito.

Com muito esforço, consegui no mesmo ano que conclui o Ensino Médio, concluir também o curso de informática, embora continuasse cursando Técnico de enfermagem, na medida em que minha vó também me ensina a tecer rede artesanal, e aprendia a fazer remédios caseiros ensinados por minha vó que era curandeira, e me fascinava enquanto registrava as histórias contadas pelos mais velhos.

Com o passar dos anos, os parentes entraram em conflito, não me lembro o motivo, mas tivemos que sair daquela Aldeia. E logo após três dias de ter feito uma cirurgia tivemos que procurar um novo lugar para morar. Minha família passou por muitas dificuldades, mas superamos. Então encontramos uma terra onde meus parentes fundaram a Aldeia Zariz Arymy, mas conhecida com Arymy, em homenagem à minha bisavó, que era uma guerreira das causas indígenas, apesar de não ter formação escolar, possuía sabedoria e conhecimento, lutava por uma boa educação e saúde. Nossa Educação permaneceu, construímos escolas e mantivemos os professores e estudantes da antiga Aldeia.

Em 2014, conclui o magistério, no mesmo ano conheci meu esposo e no ano seguinte, tive minha filha Tamyres. Em 2018, tive minha primeira experiência como educadora, professora da Educação Infantil, na Pré-escola Zariz Videlina Lopes, localizada na Aldeia Arymy, onde também é local de minha residência, a maioria dos professores que agora trabalhavam nas escolas da Aldeia Arymy, faziam parte da minha família.

Em 2018, conquistei uma vaga no Curso de Pedagogia pelo programa PARFOR/PROFEBPAR, Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi um momento em que me senti muito feliz, pois era uma oportunidade de me qualificar para a profissão que almejava seguir. Cursar pedagogia era a chance de adquirir mais conhecimento, e de despertar a inspiração dos meus estudantes, e dos meus filhos. Nessa mesma época consegui uma oportunidade de atuar nos anos iniciais do

Ensino Fundamental na Escola Yzar Lorena, também na Aldeia Arymy. Estava indo tudo bem, até que em 2020, algo inesperado aconteceu, ninguém estava preparado emocional e psicologicamente para a pandemia que se iniciava em todo o mundo. Um vírus até então conhecido por Corona vírus, implantou em escala mundial, a pandemia do Covid 19. Vários setores foram afetados, familiares se despediam das perdas inesperadas que ocorriam precocemente, o isolamento social causou ansiedade e insegurança emocional em muita gente.

A educação entrou em declínio, as aulas na Universidade, assim como nos setores escolares tiveram que ser suspensas, para evitar aglomeração e a proliferação do vírus. Nesse mesmo ano, em meio a toda essa dificuldade, tive meu segundo filho, Talyson, e logo perdi minha mãezinha Videlina.

Em 2021, o mundo já “adaptado” às novas condições de vida até então possíveis, aderiu ao sistema remoto, onde quase tudo se resolvia pela tela do celular, por aplicativos de comunicação ou chamadas de vídeo, nas escolas não foi diferente. A própria Universidade visando amenizar os prejuízos causados pela suspensão das aulas no ano anterior, se organizou num sistema de ensino remoto, onde os estudantes e professores ficavam em casa e se reunia numa sala de aula virtual, por uma espécie de vídeo chamada. Tive muitas dificuldades para me adaptar a esse método de ensino. adaptação não era o único problema, o acesso à internet e ter um aparelho que conseguisse acompanhar as dinâmicas das aulas ou até mesmo a produção de trabalhos e atividades com qualidade para entrega via e-mail, era um grande problema. Mas enfim conseguimos superar ou pelo menos sobreviver.

Hoje, ainda moro na Aldeia Zariz Arymy, com meu esposo e meus filhos, acadêmica da Universidade Federal do Maranhão, ainda na área da Educação, onde há duas Escolas, uma resultante do esforço de Telmiston, alguém que nos apoiou em tempos difíceis, que recebeu o nome de Zariz Videlina Lopes, em homenagem à minha avó, quando ainda vivia. E a outra construída pela comunidade e pelos amigos da Igreja Católica, é a Escola Indígena Y'yzar Lorena, é uma homenagem a um bebê que sobreviveu os conflitos da Aldeia em que morávamos anteriormente, seu primeiro Y'yzar significa (SEREIA IARA), isso porque sua mãe ainda grávida escapou do perigo enquanto tomava um banho.

Olhando para tudo que vivi até hoje, vejo que tudo contribuiu para a formação do meu conhecimento, e para minha própria formação como sujeito social

e profissional que sou. Assim afirmo eu a UFMA, me fez crescer, e me proporcionou experiências que contribuíram significativamente para minha vida pessoal e profissional.

1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos da colonização do Brasil, os povos indígenas tiveram que lutar por acesso a uma educação de qualidade que atenda as especificidades de povo étnico e cultural que são. Somente a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, através de movimentos indígenas, é obtido o direito de uma Educação que contemple suas línguas, culturas e processos próprios de aprendizagens, assim como a garantia de formação superior para professores indígenas.

A educação para os povos indígenas, assim como a formação superior destes sujeitos, é compreendida a partir de documentos oficiais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1999 (LDBN/1999), Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, onde a Educação Escolar Indígena é tratada como uma modalidade de ensino específico para os povos indígenas, dando então espaço para a profissionalização de professores indígenas.

A formação superior para professores indígenas é um tema que, atualmente vem sendo discutido por vários autores de forma crítica e reflexiva, ao que se refere principalmente o ingresso e permanência de estudantes indígenas em cursos de formação superior, em busca de profissionalização e formação qualificada para a atuação no âmbito educacional em escolas indígenas. O desejo de melhoria na oferta da educação em comunidades indígenas e, principalmente de fazer acontecer na prática, a educação garantida na legislação, movimentou a população indígena a buscar formação superior em diversas áreas da educação.

Diante desse fato, buscou-se fazer uma pesquisa com o tema “Trajetórias acadêmicas de professores cursistas indígenas no curso de pedagogia do parfor/ufma no pólo de grajaú –MA”. Sendo o presente trabalho, de grande relevância tanto para comunidade acadêmica, como também para comunidade envolvida na pesquisa, uma vez que através deste, se proporciona o desenvolvimento de aprendizagens em relação as política públicas que norteiam o ensino superior de professores indígenas, e permite que a sociedade conheça o contexto real em que se desenvolve a vida acadêmica de professores/estudantes indígenas.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se desenvolver amparos na prática para apoiar professores cursistas indígenas, que ingressam em

cursos superiores, assim como de se oferecer formação específica e acessível para este público.

O interesse pelo tema se deu a partir das experiências vivenciadas, como professora cursista indígena de curso superior, situação que me fez refletir sobre as dificuldades enfrentadas desde o deslocamento e locomoção, até adaptação á realidade fora do contexto social indígena a que pertença.

Desta forma, a presente pesquisa fundamentou-se a partir de uma questão central: como se dá a trajetória acadêmica e os desafios de professores cursistas indígenas no Curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA no Polo de Grajaú-MA?, se desdobrando em três questões secundárias: Quais são as políticas educacionais para a Formação Docente na contemporaneidade? Quais memórias podem ser apontadas em relação a trajetórias acadêmica dos professores cursistas indígenas do Curso de Pedagogia PARFOR/UFMA do Polo de Grajaú-MA? Quais são os desafios enfrentados pelos professores cursistas indígenas ao saírem de suas aldeias para cursarem uma graduação?

O objetivo geral buscou analisar a trajetória acadêmica e os desafios de professores cursistas indígenas no curso de pedagogia do PARFOR/UFMA, do PARFOR/UFMA n polo de Grajaú- MA, através dos objetivos específicos de conhecer as políticas públicas para a Formação Docente na contemporaneidade, apontar as memórias da trajetória acadêmica dos profesoeres cursistas do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA do Polo de Grajaú-MA; e identificar quais os desafios enfrentados ao saírem de suas aldeia para cursarem uma graduação.

Visando alcançar os objetivos, a metodologia pautou-se num enfoque qualitativo, onde fez-se inicialmente uma pesquisa bibliografica, buscando coontribuições teóricas a exemplos de Ferreira (2019), Araújo e Almeida (2010), Lüdke e André, (1986), Silva e Melo (2021), dentre outros, seguido de pesquisa de campo, onde os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas seis (6) professores cursistas indígenas do oitavo periodo do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA entrada 2018.2 do Polo de Grajaú.

Todos os dados coletados durante a pesquisa foram analisados, considerando todos os suportes como autores e atores envolvidos na pesquisa e os resultados apresentados em conformidade coma realidade e veracidade dos fatos observados, desde as percepções do trabalho de campo até os relatos feitos pelos professores cursistas indígenas durante a intrevista.

Neste sentido, a pesquisa se divide em tópicos, iniciado-se pela história de vida, fazendo uma imersão no rio da memória, desta que vos escreve, aqui deixo registrado um pouco de mim e de tudo aquilo que contribuiu para minha formação pessoal/social e acadêmica/profissional. Por seguinte, a introdução e o capítulo teórico “Políticas de educacionais para a formação de professores indígenas”, teorizando também sobre os estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios, na sequência dando ênfase ao curso de Licenciatura em Pedagogia ofertada através do Parfor na UFMA no Polo De Grajaú – MA, Na sequência, o capítulo da pesquisa “A trajetória acadêmica e desafios de professores cursistas indígenas no Curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA no Polo de Grajaú-MA”, que se desdobra desde o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o cenário e sujeitos envolvidos, por seguinte, a análise e discussão dos resultados, finalizando com a conclusão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Para tanto, discorremos sobre as Políticas educacionais para a Formação de Professores Indígenas, em seguida sobre os estudantes indígenas na universidade, dando ênfase às suas descobertas e desafios e finalizamos o capítulo abordamos sobre o curso de licenciatura em Pedagogia ofertada da através do PARFOR na UFMA no Polo De Grajaú – MA.

2.1 Políticas Educacionais para a Formação de Professores Indígenas

A Educação em nosso país é regida por um conjunto de leis, normas e diretrizes, que juntas definem o funcionamento e organização de instituições escolares, assim como também garantem o ingresso e permanência de estudantes em diversas modalidades da Educação. Para amenizar as desigualdades sociais em relação ao acesso à Educação e em diversos outros setores da sociedade, são desenvolvidas políticas públicas visando principalmente dar visibilidade às classes marginalizadas, e garantir que estas tenham oportunidade igualitária aos demais grupos sociais.

Mas afinal o que são políticas públicas? De acordo com Oliveira (2010, p, 1), “política pública, visa definir uma situação específica da política”, ou seja, atende a especificidade de determinado grupo, situação ou programa. Já as Políticas Educacionais são tidas como políticas públicas de caráter social, que emanam de organizações sociais e suas relações. Para Araújo e Almeida (2010, p.107)

As políticas educacionais emanadas do Estado, como qualquer outra política pública, implicam em escolhas e decisões que envolvem indivíduos, grupos e instituições e, portanto, não são fruto de iniciativas abstratas, mas constroem-se na correlação entre as forças sociais, que se articulam para defender seus interesses (ARAÚJO e ALMEIDA, 2010, p.107).

Diante da fala dos autores fica ainda mais claro, quando nos atentamos para a formação superior de professores indígenas, onde deve se desenvolver a partir de suas próprias organizações sociais e processos próprios de aprendizagem, sendo estas singularidades, atendidas por meio das Políticas Educacionais. Assim podemos perceber que o foco das Políticas Educacionais é a inclusão da classe

marginalizada pela sociedade, ou seja, buscam promover a facilitação do acesso ao ensino superior.

Ao longo da história da educação, os povos indígenas vêm resistindo na luta por uma educação de qualidade, que não seja específica apenas no currículo educacional, mas também na prática, sendo até então, um dos grupos mais afetados pela delimitação dessas políticas, são o grupo de professores cursistas indígenas que são praticamente obrigados a cursarem o nível superior em modalidades não indígenas, ou seja, que não atende suas especificidades, não é planejado para a estudantes indígenas e não abrangem a pluralidade dos povos hoje existentes no Brasil.

Pelo fato de em muitos casos, morarem em comunidades ou reservas longínquas da área urbana, o deslocamento e locomoção destes educandos se tornam mais um motivo para se pensar em políticas educacionais que estabeleça o amparo destes profissionais.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 que as define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, da Sessão II, Dos professores indígenas: formação e profissionalização, em seu Artigo 19 diz que “A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes as suas respectivas comunidades”, deste modo, percebe-se que a Educação em comunidades indígenas deve ser realizada por professores indígenas.

Este é um dos fatores que influenciam o aumento da demanda de professores indígenas nos cursos superiores. Mas não basta que esses professores sejam indígenas com curso superior, o ideal que a educação escolar em comunidades indígenas seja regida por profissionais indígenas com formação específica, planejada de acordo com suas especificidades linguísticas, culturais e promovam interculturalidade. Dentro dessa realidade observamos a fragilidade das políticas educacionais em que estes sujeitos estão amparados.

Mesmo a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, estabelecendo formação específica para indígenas, é raro vivenciarmos isso na prática. É essa escassez de formação específica que levam os estudantes indígenas a integrarem as matrículas de curso de formação em unidades educacionais não indígenas, de forma que o fato de o curso não ser planejado e orientado de acordo com a

realidade desses sujeitos se torna um fator que dificulta a permanência destes, impedindo até mesmo a conclusão.

Ao que se refere à Educação, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 diz que,

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, ficando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste sentido, para garantir o acesso à Educação, que se tem por direito na Constituição Federal, nosso País dispõe da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96), seguindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que como o próprio nome já diz é a base comum da elaboração dos currículos educacionais de todo país, nela é traçado todos os objetivos, competências e habilidades considerando os direitos de aprendizagens de acordo com cada modalidade da Educação Básica. Em relação ao ensino Superior nosso país disponibiliza do Programa Universidade para todos (Prouni), o sistema de cotas, entre outras. De acordo com Lima (2016, p.64-65),

Outra ação governamental que tem contribuído para a inserção de estudantes indígenas nas IES brasileiras foi o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), financiado pelo Ministério da Educação em 2005. O Prolind surgiu como resposta à demanda pela ampliação da oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio voltado para populações indígenas, propiciando a formação de professores oriundos de diferentes etnias. Nesse programa, as universidades brasileiras passaram a receber estímulos para criarem cursos de licenciaturas específicas voltadas para indígenas.

No que tange a Formação Superior para os povos indígenas, percebemos que o desenvolvimento das políticas educacionais anda a passo lento, mas que caminha junto à interculturalidade, que por si, já é uma conquista devido os movimentos indigenistas que buscam o pleno exercício de seus direitos. De acordo com Arcanjo (2011, p. 56) “[...] A educação superior, como projeto político do movimento indígena que contempla uma grande variedade de posições internas, vem sendo conquistada em articulação com o meio acadêmico e com o órgão federal indigenista’.

É por meio destas articulações que professores cursistas indígenas vêm conquistando o acesso à educação superior. Direito que se reserva na Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 que ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em sua Sessão

II, Dos professores indígenas: formação e profissionalização, define em seu Artigo 20, que

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (CNE/CEB,2012).

Neste sentido, podemos afirmar que o melhor caminho para a melhoria da qualidade educacional para povos indígenas é a qualificação e profissionalização dos sujeitos envolvidos no processo educativo desenvolvido no contexto da população indígena, devendo estar pautada na autonomia, e interculturalidade, seus costumes e tradições, que conforme a Resolução(CNE/CEB N° 5, 2012),

§ 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 (CNE/CEB, 2012).

Diante do exposto podemos perceber que as políticas educacionais para a formação superior de professores indígenas, busca contemplar em toda sua amplitude as especificidades desses povos, e garantir que estes, tenham uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue desde a primeira etapa da educação básica até a formação superior. No entanto, a realidade não condiz em sua totalidade, quando nos referimos à oferta concreta destes cursos específicos.

Fato que contribui significativamente para o aumento da demanda de estudantes indígenas em licenciaturas não interculturais, onde buscam profissionalização e garantia da melhoria da oferta de educação em suas determinadas aldeias. É nesta perspectiva que a presente pesquisas se desenvolve.

2.2 Estudantes indígenas na universidade: descobertas e desafios

A formação de professores para a educação básica é um processo indispensável para a melhoria da educação em nosso país, fazendo-se relevante o aperfeiçoamento de suas práticas educativas.

Neste sentido entendemos que a formação de professores é que nos possibilita a prática docente, que por sua vez deve abranger muito mais que só desenvolver habilidades de leitura e escrita, ou conteúdos disciplinares, é também parte de uma prática docente preparar o sujeito para o meio social a qual ele se

insere, sendo este capaz de resolver as questões sociais, entre outras nas diversas situações que a sociedade pode-lhe propor.

Também é meio pelo qual contribuímos para a melhoria da educação do local em que estamos inseridos. Assim compete à formação de professores propiciar meio pelo qual o educando/docente desenvolva suas habilidades de mediação da aprendizagem, de forma a desenvolver capacidades de atuação dentro e fora da escola. O desenvolvimento da atuação/ação não é a única capacidade que se espera dos cursos de formação, mas também a construção de atitudes críticas e reflexiva tanto no contexto educacional, quanto no contexto social.

Assim como afirma (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.38) “[...] Os professores têm sido vistos como um profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica, a qual por sua vez não está limitada ao chão da escola”. Afirmativa esta que pode ser usada para retratar os estudantes indígenas na Universidade, onde vivenciam descobertas e desafios ao ingressarem no ensino superior. Uma vez que só a partir das experiências vivenciadas podem então refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito de suas comunidades, usando como meio, a escola, isso porque,

A escola é um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. A igualdade de direitos e afirmação das línguas, culturas e identidades indígenas, mas para serem concretizadas, é necessário que todas as comunidades sem exceção, usem a escola como ferramenta para sua luta, e o professor é a ponte que necessariamente conduz esse processo (FERREIRA, 2019, p 37).

Ao relacionarmos esta afirmativa com a realidade dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFMA, Grajaú-MA, percebemos que os professores cursistas indígenas deste curso, podem ter seu primeiro contato com a vida acadêmica, onde lhes é dado a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas, da mesma forma que podem vivenciar experiências de encorajamento para si impor diante da realidade que os cercam. Assim ainda que não planejado para o recebimento destes estudantes, toda a equipe acadêmica se faz sensível às especificidades de cada indígena presente, da mesma forma que estão atentos às dificuldades de cada um.

No entanto, o desafio está na permanência desses professores cursistas, uma vez que se encontram dificuldades de adaptação ou mesmo em acompanhamento de conteúdos disciplinares. Ainda que a Universidade ofereça

oportunidades de expressão cultural e acompanhamento de perto das dificuldades dos professores cursistas indígenas, dando atenção e intermédio, podemos reconhecer que não é o suficiente para manter a permanência destes.

Faz-se relevante dizer que o PARFOR/UFMA em Grajaú-MA, é situado no respeito à identidade étnica dos povos indígenas, uma vez que não se vivencia experiências preconceituosas ou de exclusão, que podemos entender melhor na fala de Silva e Bonfim (2018) [...] “a compreensão dos processos identitários contribui sobremaneira para situar o professor-estudante do PROFEBPAR/UFMA no seu espaço de atuação, no lugar de vivência, de valores e normas que o ajudam a solidificar e a criar características identitárias” [...] considerando o que foi dito, podemos considerar que o curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA, mesmo não sendo um curso de formação específica coopera para a atuação de professores formados nas comunidades indígenas. Assim contribuindo para a melhoria da própria Educação indígena nas respectivas comunidades.

Neste sentido, damos destaque a fala da professora Cristina Torres da Silva Ferreira, coordenadora local do PARFOR/UFMA em Grajaú que, numa entrevista realizada pela Revista Humanidades e Inovação, ao ser questionada sobre as especificidades dos professores indígenas cursistas do PARFOR, com notas de cuidado e delicadeza em relação aos estudantes indígenas, diz que:

Os cursos presenciais do Parfor, ofertados pela UFMA, visam a formação superior dos professores considerando as especificidades de cada região, suas culturas, com o rigor científico da formação superior, incluindo assim troca de saberes e agregando novos conhecimentos, nesse contexto os estudantes/professores indígenas Guajajaras, também conhecidos como teneteharas buscam a formação superior para afirmarem suas identidades, para propagarem seus direitos e também seus deveres como docentes e responsáveis pelas formação dos seus estudantes (MELO, 2022, p. 284-285).

Diante do exposto, podemos observar a dedicação de todos os envolvidos, e a preocupação de incluir os estudantes indígenas em todos os processos desenvolvidos na Universidade. Assim como há a valorização das práticas culturais destes sujeitos, mas ainda sim é necessário pensar essa prática e valorização de uma forma pedagógica, já que a formação docente que se deseja obter nos cursos de Licenciatura em Pedagogia é o exercício das funções da docência e para o contato real com o campo de trabalho e em suas diversas modalidades, pois como foi afirmado anteriormente, é por meio da formação superior que se desenvolvem

meios para a reafirmação da identidade étnica, sendo a educação, um dos principais meios para que isso aconteça. De forma que mesmo não tendo um currículo específico e não sendo bilíngue, o PARFOR/UFMA, polo de Grajaú reconhecendo a importância para formação social do sujeito, busca integrar estudantes indígenas, reconhecendo a necessidade de formação superior para a melhoria educacional ,

Nesse recebimento, a UFMA promove, em certa medida, a inclusão desses estudantes na formação superior, mesmo não sendo o modelo ideal buscado por esses povos, que lutam pela promoção de uma educação específica e diferenciada. Esse fato se apresenta para o curso de formação de professores em Pedagogia como um desafio no garantimento do direito à educação superior [...] (MOURA, 2015, p. 35).

Assim cabe destacar que entre tantos desafios se ressalta o da comunicação, um dos fatores que influencia em todos os aspectos do desenvolvimento do curso. Ainda havendo um esforço de ambas as partes, professores, estudantes e coordenação. Não podemos deixar de considerar que o fato de não ser um curso bilíngue, ou não possuir professor indígena bilíngue para mediação das aprendizagens em sala, há uma dificuldade na compreensão do conteúdo ou até mesmo na expressão em relação a própria aprendizagem. Nestes casos, também é presenciado por partes dos educandos uma tentativa de si adaptar ao método de ensino, assim como a própria organização do curso.

Ainda que contando com a sensibilidade e olhar humano de toda equipe UFMA, os esforços para acompanhar as aulas e assimilação de conteúdos, assim como entender a realidade do contexto em que as aulas se desenvolvem marcam a trajetória destes acadêmicos.

2.3 Licenciatura em Pedagogia ofertada da através do Parfor na UFMA no Polo De Grajaú – MA

Visando a melhoria da qualidade da educação e formação de professores, o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR), que compõe uma ação da (CAPES), Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi instituído pelo Decreto nº6.094 de abril de 2007. Buscando a princípio atender as necessidades de formação superior para professores atuantes da educação básica.

Assim, o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica, do Plano de Ações Articuladas que visa de modo geral, capacitar profissionais de educação que já atuam nesta área e que não possuem formação superior, é um dos principais responsáveis pelo ingresso de estudantes indígenas em curso de primeira licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, polo de Grajaú. Dando a possibilidade de formação destes profissionais, promovendo inclusão. E até o ano corrente a UFMA, mais especificamente no polo Grajaú-MA, desenvolve atenciosamente este papel de promover formação docente de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9394/96 em seu capítulo VI, art.62, define que,

A formação docente para atuar na Educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

O curso em Pedagogia passou a ser ofertado em 2010, ofertando duas turmas totalizando 103 estudantes, pelo Programa de Formação de Professores para a Educação Básica, através de uma ação desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal a Nível Superior (Capes), que em parceria com a secretaria de educação, oportunizou aos professores a realização de suas matrículas. Assim, era objetivo do curso ofertar educação e gratuita para professores que estivessem em docência, implantado em Grajaú no mesmo ano de sua criação.

A partir daí entra em cena o Programa de Formação de Professores para o Plano de Ações Articuladas (PROFEBPAR) instituído pela UFMA. A implantação aconteceu em Grajaú em fevereiro de 2010, o qual percorreu todos os trâmites instituído pelo PARFOR, desde a apresentação da demanda de professores sem habilitação pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação ao MEC até a efetivação das matrículas nos Cursos ofertados (FERREIRA, 2016, p. 5).

Diante do exposto, podemos afirmar que o PROFEBPAR, é uma oportunidade acessível para formação de professores indígenas, desde seu primeiro ano de implementação, já que mesmo não sendo curso específico ou dentro do modelo de educação intercultural, busca promover a inclusão dos estudantes, permitindo que estes concluam a formação superior.

De acordo com os dados citados do relatório anual da coordenação local do Polo de Grajaú-Ma, de 2022, da entrada 2010.1 à entrada 2014.2 formaram 13 professores indígenas formaram no curso de Licenciatura em Pedagogia. Em 2018,

iniciaram no semestre 2018.2 duas turmas de Licenciatura em Pedagogia totalizando 85 alunos matriculados, destes, 27 professores indígenas, sendo que 04 assinaram o termo de desistência voluntária por terem passado em outro curso em Instituição Pública, sendo 2 para cursar Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 1 para cursar Nutrição na Universidade Federal do Pará –UFPA e 1 para cursar Bacharelado em Direito na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Atualmente, 14 professores indígenas Alunos estão ativos e frequentes, do oitavo período do curso.

Diante desta realidade, podemos afirmar que o contato dos professores cursistas indígenas com a Universidade é de grande relevância para mudanças na própria realidade educacional, sendo de certa forma ponto de partida para a formação superior de indígenas. Podemos destacar a relevância do PARFOR/UFMA polo de Grajaú-MA, na fala da professora Cristina Torres Ferreira,

Os cursos presenciais do Parfor,ofertados pela UFMA, visam a formação superior dos professores considerando as especificidades de cada região, suas culturas, com o rigor científico da formação superior, incluindo assim troca de saberes e agregando novos conhecimentos, nesse contexto os alunos/professores indígenas guajajaras, também conhecidos como teneteharas, buscam a formação superior para afirmarem suas identidades, para propagarem seus direitos e também seus deveres como docentes e responsáveis pelas formação dos seus alunos (MELO, 2022, p, 284-285).

A acessibilidade ao curso é um dos fatores que contribui para a inserção do professor indígena na licenciatura de pedagogia desenvolvida pelo PARFOR, polo de Grajaú-MA, uma vez que esse processo se dá por meio do cadastro na Plataforma Freire, e conta com o apoio presente da secretaria de educação, órgão que na maioria dos casos possui contato direto com os professores atuantes em áreas indígenas.

O curso de Pedagogia ofertado na Universidade Federal do Maranhão em Grajaú-MA através do PARFOR, vem contribuindo fortemente para o preparo e formação de docentes, realidade que se comprova na melhoria da oferta educacional das escolas de todo município, principalmente nas escolas indígenas.

Vindos de uma educação comunitária, realizada em escolas sem infraestrutura adequada para a promoção de aprendizagem, marcada historicamente pela imposição da língua portuguesa, os povos indígenas buscam na formação superior preparo para luta de garantia de seus direitos como sujeitos históricos e sociais. Fato que condiz com a realidade dos professores cursistas indígenas do

curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA polo de Grajaú, que antes de serem professores são indígenas, que trazem em suas trajetórias marcas de luta e resistência, desde seu primeiro contato com a educação escolar até o acesso à Universidade.

3. TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE PROFESSORES CURSISTAS INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA NO PÓLO DE GRAJAÚ – MA

Neste capítulo apresentamos os resultados de nossa pesquisa. Para tanto, apresentamos inicialmente, o percurso metodológico discorrendo sobre o cenário e sujeitos da pesquisa. Em seguida, apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa de campo com, buscando compreender a trajetória acadêmica dos professores cursistas indígenas do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA no Polo de Grajaú – MA.

3.1 Percursos metodológicos, cenário e sujeitos da pesquisa

Considerando o nosso objeto e objetivo de estudo, metodologicamente, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa que, por suas próprias características, possibilitou-nos o maior envolvimento nosso com o ambiente da pesquisa. Esta abordagem permite a obtenção de dados “[...] no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13).

O cenário da pesquisa se dá na cidade de Grajaú fica localizada na mesorregião centro maranhense e na microrregião do Alto do Mearim e Grajaú. O município de Grajaú apresenta uma densa população indígena distribuída em todo território grajauense.

A Universidade Federal do Maranhão, localizada na Av. Aurila Maria Santos Barros de Sousa, s/n, Loteamento Frei Alberto Beretta, próximo a Br 226, na Cidade de Grajaú-MA. Que conforme Silva e Melo (2021, p.10) “observa-se que a densa população indígena reflete uma demanda peculiar desse município: formar professores para escolas indígenas e para o quadro geral do município”.

Assim, os sujeitos da pesquisa são professores cursistas indígenas do oitavo período do curso de Pedagogia de 2018.2, acadêmicos que até então, tiveram acesso ao curso por meio da (CAPES), em conformidade com o PARFOR/UFMA, cumprindo todas as exigências exigidas para a realização da matrícula.

Indígenas de etnia Guajajara, todos os sujeitos da pesquisa, são professores da educação básica e atuam nas escolas de suas respectivas comunidades na modalidade de educação escolar indígena, meio pelo qual se garante aos povos

indígenas e suas comunidades uma aprendizagem baseada na reafirmação de suas identidades como povo étnico, assim como se desenvolve recuperação de suas crenças costumes e memórias, por meio da educação escolar.

A escolha desses sujeitos se deu inicialmente por fazerem parte do grupo de professores indígenas que vivem todos os dias os desafios de se deslocarem para a Universidade em busca da formação superior.

Residentes da Terra Indígena Bacurizinho localizada a aproximadamente a 23 km da cidade de Grajaú-Ma, e da Terra Indígena Morro Branco, localizada aos arredores da cidade de Grajaú, os professores têm suas trajetórias acadêmicas marcada pela luta e concretização do sonho de estudar na Universidade, seguidos por concordância de participação, por fazerem parte do quadro de professores cursistas indígenas do curso de pedagogia do PARFOR/UFMA. Razão que lhes despertou o interesse em participar. Todos os participantes tiveram a garantia de que seus nomes não seriam expostos às situações que poderiam causar constrangimento.

Foram respondentes da pesquisa seis professores cursistas do oitavo período do curso de licenciatura em Pedagogia do Polo de Grajaú – MA, sujeitos foram denominados: Entrevistado seguido da ordem numérica, sendo então: Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3..., 4, 5.

Para ouvir os professores cursistas adotamos a entrevista semiestruturada, um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada (GIL, 2008). Esse tipo de entrevista é utilizado para mapear e entender o mundo da vida dos sujeitos pesquisados, fornecer informações para a compreensão das relações entre pessoas e situações, busca uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações delas em contextos sociais específicos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34), caracteriza-se por “[...] se desenrolar a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Com base em tais pressupostos, a entrevista foi desenvolvida por meio de um roteiro elaborado previamente.

Todos os dados coletados, foram atenciosamente transcritos obedecendo fielmente as respostas dadas pelos entrevistados. E assim, analisados de forma crítica e reflexiva na busca de alcance dos objetivos propostos.

3.2 Análise e discussão dos resultados

Considerando o contexto histórico de luta e resistência em que se desenvolve a Educação Escolar Indígena, realizamos a presente pesquisa a partir do entendimento de que a Educação Escolar para os povos indígenas, na Constituição Federal de 1988 é pensada como específica e diferenciada, e então compreendida em documentos oficiais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1999 (LDBN/1999) e Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, como uma modalidade de ensino específico para os povos indígenas. Dentro desta realidade se concretiza a necessidade de profissionalização de professores indígenas, que atualmente buscam nas licenciaturas de graduação formação superior visando a melhoria e qualificação da sua atuação como educador, como meio de contribuir para a melhoria educacional de sua comunidade.

O roteiro de entrevista contou com três eixos norteadores: Identificação dos sujeitos entrevistados, o percurso de vida acadêmica antes da Universidade e após o ingresso no curso superior e desafios enfrentados ao saírem de suas aldeias para cursarem uma graduação.

No eixo um, buscamos a Identificação dos sujeitos entrevistados na intenção de identificar quem são esses sujeitos evidenciando nesta pesquisa o contexto real em que estes sujeitos estão inseridos a partir de questionamento como, quem são? Quais os indicadores financeiros e afetivos? De modo que, foi possível traçar de forma mais precisa o perfil dos sujeitos.

Desta forma é interessante destacar que todos os sujeitos entrevistados são indígenas de etnia Guajajara, nascidos em Grajaú- MA, dentre eles, apenas os Entrevistados 3 e 4, residem na Terra Indígena Morro Branco, enquanto os Entrevistados 1, 2, 5 ,6 residem na Terra Indígena Bacurizinho, ambas localizadas no Município de Grajaú.

Dos sujeitos que participaram desta pesquisa, somente as Entrevistadas 1 e 6 são do sexo feminino e estão na faixa etária de 24 a 26 anos de idade. Já os Entrevistados 2, 4, e 5 têm 32 anos de idade, apenas o Entrevistado 3 possui 40 anos de idade.

Diante deste fato, percebemos que a turma em que a pesquisa se desenvolve pode ser considerada uma amostra da diversidade social, isto é, não há um padrão tanto em relação ao sexo ou faixa etária dos acadêmicos. Isso nos leva a entender

que a procura por profissionalização e ensino superior pelos indígenas não está intrinsecamente relacionada à questão gênero ou idade, mas sim com a necessidade de uma educação que atenda as especificidades da educação nas comunidades indígenas, que conseqüentemente reflete na educação que é ofertada para o próprio núcleo familiar.

Na intenção de conhecer a realidade da convivência afetiva e social destes sujeitos, buscamos saber sobre a estrutura familiar de cada um deles. Assim, identificamos que, a Entrevistada 1 e os Entrevistados 3 e 4 possuem apenas 1 filho, enquanto o Entrevistado 5 e a Entrevistada 6 possuem 2 filhos, já o Entrevistado 2, possui 4 filhos, destes apenas o Entrevistado 3 é solteiro, e mora com sua mãe, enquanto todos os outros participantes da entrevista se descreveram casados dentro dos costumes indígenas, que por sua vez, é a união de casais apenas com o consentimento dos pais e lideranças comunitárias. Assim todos os participantes casados moram com cônjuge e filhos.

Considerando estes aspectos, podemos identificar diferentes formas de estruturas familiares, realidade que contribui para destacar a singularidade da trajetória destes sujeitos e está ligada as motivações do ingresso e permanência destes sujeitos no Ensino Superior, assim como os incentiva a desempenhar seu papel como educador. Neste sentido buscamos identificar há quanto tempo trabalham na Educação Básica.

Assim, Entrevistada 1 respondeu que trabalha a 6 anos pela rede pública municipal e desenvolve o trabalho de docência na Educação Infantil, já o Entrevistado 2 respondeu que está a 1 ano e 6 meses também pela rede pública municipal, mais especificamente na Educação Infantil; o Entrevistado 3 respondeu que está a 13 anos na Educação Infantil também pela rede Municipal, o Entrevistado 4 respondeu que trabalha a 7 anos na Educação Infantil da rede municipal, já o Entrevistado 5 exerce seu fazer docente por volta de 7 a 8 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública Estadual, a Entrevistada 6, está exerce sua função como docente a 6 anos, também nos Anos Iniciais pela rede pública Estadual.

Diante deste quadro percebemos que a fragilidade da oferta de cursos superiores específicos para docentes indígenas é um fato que contribui para o aumento da procura pelos cursos de licenciaturas comuns, isto é, que não é

pensado nem planejado para atender o público advindo das comunidades indígenas. De forma que o tempo de trabalho e experiências vivenciadas pelos entrevistados na docência em escolas indígenas, não segue um padrão. Destacamos aqui, o Entrevistado 3, que possui 13 anos de experiência, no entanto está cursando sua primeira graduação. Isso nos leva a pensar e repensar em como o Curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA, vem modificando a realidade destes sujeitos, tendo em vista que,

É importante ressaltar que o principal objetivo do PARFOR enquanto política de formação de professores é a valorização da escola e do magistério, compreendendo que o investimento na formação docente são fatores fundamentais e urgentes para a melhoria do sistema educacional brasileiro.[...](SILVA E MELO, 2021, p. 6).

Assim, percebemos que mesmo que o curso não seja pesado para a educação escolar indígena, ainda se torna meio pelo qual os professores cursistas indígenas buscam a melhoria da educação ofertada no âmbito comunitário. Conhecendo que os professores cursistas entrevistado para fins desta pesquisa são graduandos de um curso que embora busque adaptações para o recebimento e permanência de alunos indígenas, não é pensado exclusivamente para este público, buscamos entender como estes sujeitos realizam seu trabalho docente dentro de uma educação que deve ser específica bilíngue e diferenciada, assim, partimos da indagação: **você é professor(a) bilíngue?** Responderam:

“Não. Mas falo na língua em sala de aula.” (Entrevistada 1)

“Sim. E também professor alfabetizador de língua portuguesa”. (Entrevistado 2)

“Sim.” (Entrevistado 3)

“Não, mas faço uso da língua indígena na sala de aula” (Entrevistado 4)

“Sim.” (Entrevistado 5)

“Não. Mas uso a língua indígena para me comunicar com os alunos na sala de aula.” (Entrevistada 6)

Diante das respostas obtidas, podemos notar que nem todos são professores bilíngues, no entanto todos fazem uso da língua materna em sala de aula, o que nos permite afirmar que há por parte dos professores uma tentativa de manter e valorizar sua língua, costumes e cultura dentro da educação escolar. Fato que nos faz

reconhecer a luta e resistência dos povos indígena em manter sua identidade em todos os contextos em que se inserem. Sendo que,

Ao lado de mudanças culturais no sentido da sociedade dominante, percebe-se também uma tendência ao reavivamento dos padrões tradicionais da cultura indígena. Não só através da manutenção da língua, mas também do xamanismo e da "festa do moqueado" (ritual de iniciação das jovens) [...] (DINIZ E CARDIA, 1978, p. 80).

Neste sentido, podemos afirmar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo PARFOR/UFMA, não incentiva aos professores cursistas indígenas a abandonar sua trajetória histórica de povo étnico, mas dar-lhes meios de fortalecimento de seus conhecimentos para a luta a favor de uma educação específica, além de ser a garantia de permanência destes professores cursistas no cargo de docentes que exercem em suas comunidades. Assim, também contribuindo para o mantimento da renda familiar, já que também dependem do emprego para a sobrevivência, sendo este, a única renda ou fonte de renda principal destes sujeitos. Para entendermos este quadro, questionamos: **Como sobrevivem?**

"Sobrevivo com o salário de professora do município e com a produção de colares brincos e pulseiras de artesanato indígena" (Entrevistada 1).

"Sobrevivo com a renda de professor contratado no município e faço bicos com desenhos" (Entrevistado 2).

"Somente com o salário mínimo que recebo como professor contratado do município " (Entrevistado 3).

"Sou cacique da minha aldeia e vivo com renda de professor contratado pelo município e com a renda da produção de arco e flechas e maracá que faço para vender" (Entrevistado 4).

"Somente com o salário de professor bilíngue contratado pelo estado" (Entrevistado 5).

"Com o salário de professor do estado" (Entrevistada 6).

Diante das respostas obtidas confirmamos o fato de que a remuneração pelo trabalho docente é a principal atividade econômica exercida por estes sujeitos, sendo importante ressaltar que mesmo que os sujeitos entrevistados exerçam uma profissão, ainda mantêm hábitos de trabalhos advindo de sua própria cultura, tal como a produção de artesanatos, embora este seja um complemento da renda familiar, fato que vem se constituindo ao longo do tempo, como vemos na fala de Diniz e Cardia(1978) ao descrever em sua pesquisa a "Situação atual dos índios Tenetehara",

A economia de subsistência, baseada na agricultura de coivara, na caça e, secundariamente, na coleta e na pesca, é mantida. Mas, a vivência inter-societária levou-os, inevitavelmente, a tornarem-se participantes marginais da economia regional. Em consequência disso, dedicam-se à confecção de artesanato para venda[...]. Pode-se afirmar que a comercialização do artesanato, muito embora seu preço seja diminuto, constitui uma fonte contínua de obtenção de dinheiro, usado para a compra de bens manufaturados (DINIZ E CARDIA, 1978, p. 80-81).

Podemos notar que mesmo depois de várias décadas da escrita deste artigo a economia de subsistência ainda permanece, tal como a produção de artesanato. Em relação a trajetória dos sujeitos entrevistados, percebemos que a produção e venda de artesanato é tida como um complemento, e não mais a única fonte de renda.

Buscamos investigar se além da produção artesanal, os entrevistados ainda possuem outra fonte de renda, assim questionamos: **Recebem bolsa família ou algum recurso do governo?** Em unanimidade, todos os entrevistados responderam: “Não”. Fato que por sua vez se torna ainda maior o desafio de permanecer no curso, sendo de prioridade máxima a qualificação destes professores cursistas para que então possam contribuir com a melhoria das escolas das próprias comunidades.

Percebemos no decorrer da pesquisa que embora sem suporte ou auxílio dos órgãos públicos, os professores cursistas do Curso de pedagogia PARFOR/UFMA, não abandonam sua identidade étnica, mas a usam para o próprio fortalecimento e resistência como indígenas em espaços não indígenas sempre superando desafios.

Para entendermos os desafios enfrentados durante a trajetória destes sujeitos, partimos para o segundo eixo de nossa entrevista que se refere ao percurso de vida acadêmica antes da Universidade e após o ingresso no Curso Superior. Assim partimos do questionamento: **Em que ano começou sua trajetória educacional?** Obtivemos as seguintes informações:

“2002” (Entrevistada 1)

“1997” (Entrevistado 2)

“2011” (Entrevistado 3)

“2016” (Entrevistado 4)

Comecei a frequentar escola por volta de 1997 a 98, concluir ensino médio em 2011, após isso fiz e concluí os curso de magistério, curso técnico de enfermagem e outros, por volta de 2018 tive oportunidade de ingressar na

universidade federal do Maranhão UFMA através de um programa voltada para na formação dos professores o PROFEBPAR (Entrevistado 5).

Começou quando eu tinha 4 anos de idade, morava na aldeia bacurizinho e a minha mãe era a minha professora e de outras crianças indígenas. ela dava as aulas na sala onde morávamos pq na época não escola construída (Entrevistada 6).

É importante ressaltar que os Entrevistados 3 e 4, descrevem acima apenas um período que corresponde apenas um aparte da sua trajetória, mais especificamente ao Ensino Médio. Neste sentido respeitamos a decisão dos Entrevistados e mantivemos a informação., cabendo aqui fazer nosso esclarecimento, feito isso, destacamos na fala dos demais entrevistados que todos frequentaram a escola cumprindo todas as etapas, desde a Educação Infantil ao Ensino médio. Neste ponto fazemos destaque a fala do Entrevistado 5, quando deixa em evidência a informação de que depois da conclusão do Ensino Médio, concluiu cursos como Magistério e Enfermagem, neste ponto fazemos uma ressalva de que os dois cursos são especificamente de áreas de conhecimento diferentes, o que nos leva a entender que este sujeito agarrou todas as oportunidades que lhes foi dada.

Ainda na fala do Entrevistado 5, destacamos que o PROFEBPAR, a que se refere é uma denominação do PARFOR na UFMA, que também é definido pelo entrevistado de “oportunidade”, aqui confirmamos a ideia anteriormente posta nesta pesquisa de que a falta de acesso a Formações específicas para indígenas, fazem com que estes, ingressem em cursos de formações comuns, dado que,

Oportunizar o curso superior para os professores em exercício de modo presencial aos finais de semana e nos períodos de recesso escolar, garante que o professor realize a formação sem prejuízo das atividades na escola, enquanto, os preconiza a uma reflexão e ação de abdições necessárias para que isto ocorra, assim posto, reitero que assim como em Grajaú-MA, muitos municípios têm a oportunidade de fazerem seus cursos a distância através da UAB, mas preferem o Parfor presencial, mesmo sabendo que têm que abdicar dos finais de semana, aumentando ainda mais a relevância do programa (MELO, 2022, p. 283).

Tendo em vista que o PARFOR/UFMA supre a necessidade de formação e ainda segue uma organização de exercício que não causa prejuízo ao trabalho letivo dos sujeitos entrevistados, é perceptível que é a opção de formação superior mais acessível e trata com sensibilidade as dificuldades dos professores cursistas indígenas participantes da pesquisa.

Outro ponto que queremos destacar, encontra-se na fala da Entrevistada 6 quando diz que sua jornada educacional teve início com quatro anos de idade, tendo como professora a própria mãe e as aulas por sua vez, eram realizadas em casa, pelo fato de não haver escolas construídas na comunidade indígena em morava na época. Tal relato, é uma realidade compartilhada por muitos, e digo por experiência e vivência que até os dias atuais ainda se encontra casos como estes, onde as escolas de Educação Infantil nas comunidades indígenas ainda são casas de moradia da família do próprio professor ou barracões construídos de madeira, barro e palha. São verdades que impulsionam os professores cursistas indígenas a ingressarem e permanecerem em cursos como a Licenciatura em Pedagogia ofertada pelo PARFOR/UFMA.

Para entendermos como se deu o percurso educacional dos sujeitos entrevistados realizamos o seguinte questionamento: **você cursou Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio? Qual instituição e como foi?** Assim responderam:

“Do 1° a 2° série do Ensino Fundamental no Colégio Marley Araújo. Da 3° série do Ensino Fundamental ao 3° ano do Ensino Médio no Centro de Ensino bilíngue Muyràw” (Entrevistada 1).

“A Educação Infantil, foi em casa com meus pais e Ensino Fundamental e Médio, cursei em Grajaú-Ma no Centro de ensino Municipal Mecenas Falcão” (Entrevistado 2).

“Sim. Em escolas públicas” (Entrevistado 3).

“Escola Gonçalves Dias” (Entrevistado 4).

“Não tive acesso a educação infantil durante a minha infância, passei pelo ensino fundamental e médio nas instituições públicas da cidade de Grajaú” (Entrevistado 5)

Sim. Educação infantil foi na Maezinha do céu foi a primeira escola que frequentei na cidade de Grajaú, foi nessa escola que aprendi a falar o português. Ensino Fundamental frequentei na escola Enzo Moreira Ferraz Barros canoeiro, tive lá uma professora excelente que com ela aprendi a ler. Meu primeiro ano do Ensino médio foi na escola Caic Amaral Raposo e o segundo foi na escola Livino de Sousa Rezende bairro trizidela, nas escolas que frequentei não passei por nenhum preconceito por parte dos colegas, posso dizer que tive melhor aprendizado na escola e em casa. Não consegui concluir o segundo ano. Mais tenho a conclusão do curso de magistério (Entrevistado 6).

Diante do que foi exposto é interessante destacar alguns aspectos em relação a trajetória educacional dos sujeitos entrevistados, assim, primeiramente damos

ênfase na fala da Entrevistada 1, nota-se que só a partir do Ensino Fundamental, ela passou a estudar em escola localizadas na cidade, o que nos deixa perceber que a Educação Infantil foi concluída na comunidade indígena em que mora, outro aspecto interessante desta fala, é que após a experiência em escolas urbanas, a Entrevistada retorna para concluir seus estudos numa escola bilíngue na comunidade indígena a qual pertence. Destacamos a importância do bilinguismo e do ensino na língua materna na educação de indígenas, isso porque,

Somos sabedores que em toda e em qualquer cultura, a língua materna é a expressão maior dos conhecimentos transmitidos e acumulados. Na educação indígena não é diferente. É através dela que todo o conhecimento produzido sobre a vida e sobre o cotidiano da aldeia é transmitido oralmente [...] (DIAS, 2015, p 15).

Dentro desta perspectiva entendemos o quão significativo foi para esta entrevistada conseguir ter acesso a Educação Básica dentro do próprio contexto social, no entanto pode ser um fator que pode correr por duas vias, sendo a primeira o estabelecimento de dificuldade em compreender a realidade do Ensino Superior fora da comunidade, e a segunda ter suportes suficiente para exercer a valorização dos conhecimentos e cultura indígena em Universidades não indígenas.

Na fala do Entrevistado 2, mais uma vez notamos a forma de Educação Infantil realizada em casa, tendo como responsáveis os próprios pais, tendo em vista a precariedade da infraestrutura das escolas em comunidades indígenas. No entanto cabe ressaltar que a criança indígena não recebe apenas a educação escolar na infância, esta está estreitamente ligada a educação exercida no meio social. Dado que pode influenciar na relação professor aluno durante suas vivências educacionais em escolas não indígenas. Na intenção de compreendermos a relevância desta influência, focamos na seguinte questão: **Como era a relação professor /estudante durante a Educação Básica?** Obtivemos as seguintes respostas:

“Sempre tive um bom relacionamento com os meus professores” (Entrevistada 1).

“Uma relação pautada na visão tradicional” (Entrevistado 2).

“Bem agradável” (Entrevistado 3).

“Foi boa, me capacitou muito” (Entrevistado 4).

“Entre os não indígenas, tanto o professor e os alunos, a relação entre eles era normal, ambos bem interativos uns com os outros. Agora não indígena com os alunos indígenas, era diferenciado, havia um pouco de exclusão nas

determinadas situações e a dificuldade de comunicação era a grande barreira enfrentada por nós indígenas.”
(Entrevistada 5)

“lembro que a minha relação com os professores da educação básica foram melhores, porque sempre fui uma aluna comportada.” (Entrevistada 6)

Das falas expostas, é interessante comentar que a maioria dos entrevistados declarou que tiveram uma boa relação com professores, exceto o Entrevistado 4, que define como uma relação pautada no tradicionalismo, nos deixando a entender que o professor era o sujeito da relação e não o aluno, já o Entrevistado 5, traz essa questão com mais clareza, quando nos dá a entender que havia uma diferença no tratamento e relacionamento entre não indígenas, e indígenas e não indígenas, que nos faz perceber a existência do preconceito dentro desta relação. Episódio que pode ser vivenciado em várias esferas da sociedade e se torna um dos desafios enfrentados por estes sujeitos. Isso porque ainda , “é preciso trabalhar democraticamente documentos curriculares refletindo as particularidades culturais e sociais de cada sujeito, uma vez que é fundamental para fortalecimento de sua história e identidade[...]”(PEREIRA E SILVA, 2022, p, 26). Isto é, trabalhar a educação a partir da valorização da diversidade.

Para melhor entendermos esta questão sobre o tradicionalismo na educação vivenciada por eles e sobre o tratamento citado pelo Entrevistado 5, tomamos direcionamento para a seguinte questão: **Quais metodologias eram utilizadas pelos professores?** As respostas que obtivemos estão apresentadas a seguir.

“Era método tradicional mais de um jeito que fazia com que a gente compreendesse os conteúdos passados pelos professores”(Entrevistada 1).

“As metodologias permitidas numa Educação Tradicional onde o método era criado pelos próprios professores”(Entrevistado 2).

“Todas as disciplinas juntas”(Entrevistado 3).

“No tempo que comecei estudar tinha palmatória, era difícil para mim matemática, ainda peguei palmatória na mão.”
(Entrevistado 4)

“Metodologia tradicional” (Entrevistado 5)

“Metodologias de acordo com os planos normais, ou seja não tinha plano diferenciado mesmo com a participação de indígenas na sala de aula”
(Entrevistada 6)

Podemos verificar na fala dos entrevistados que toda metodologia de ensino usada pelos professores era pautada no tradicionalismo, onde um aluno não está no

centro da aprendizagem e se usa métodos como o citado pelo Entrevistado 4, que se refere ao um pequeno bastão de madeira com um buraco no meio, usado para bater no centro da palma da mão dos alunos que deveriam ser castigados por não aprender o conteúdo ensinado. Outro aspecto desta metodologia é o que presenciamos na fala da Entrevistada 6, não havia planejamento diferenciado para o público indígena, mesmo os professores tendo conhecimento que estes alunos pertencem a uma outra cultura, uma outra organização social, e possuem uma língua própria.

Embora os relatos aqui expostos estejam referenciados ao passado dos entrevistados, o fato da desvalorização e despreocupação com a diversidade existente dentro das escolas ainda é uma questão muito comum, isso porque para que haja de fato uma educação inclusiva, isto é, que reconheça os indígenas como sujeitos que também ensinam, e não meramente como aqueles que “precisam aprender”, é necessário reconhecer que:

O primeiro e o maior desafio é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na relação entre o Estado e os povos indígenas. Não há como garantir a valorização concreta, ascendente e sustentável das línguas indígenas enquanto os povos indígenas, falantes dessas línguas, continuarem sendo considerados como contingentes populacionais transitórios (LUCIANO, 2017, p. 303).

Podemos concordar com o autor quando diz que a superação do problema histórico e mental da cultura colonial equivocada, ainda é um desafio enfrentado por nós indígenas, e ainda vos digo que isso ocorre desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Na tentativa de expor a veracidade desse fato, realizamos o seguinte questionamento: **o que ficou marcado em sua memória durante sua Formação Básica?** As respostas foram as seguintes:

Que não importa aonde estudamos se é na aldeia ou na cidade em escolas com estrutura adequada, numa escola de barro e palha ou sem paredes como existem na aldeia, isso não significa que não possamos ter um educação de qualidade ou como uma escola na cidade, aprendizagem acontece se tivermos força de vontade e vontade de ter um futuro melhor e buscar mais conhecimentos” (Entrevistada 1).

“Preconceitos e superação” (Entrevistado 2).

“A distância da escola da cidade para aldeia” (Entrevistado 3).

“O que ficou lembrado foi a dificuldade em matemática” (Entrevistado 4).

“As vivências entre os não indígenas e que eu precisava evoluir um pouco na comunicação, interação” (Entrevistado 5).

Foi uma aula da professora Camila na ufma que me marcou muito sobre lembrar a minha infância de como foi a minha infância, isso pra mim foi marcante tem coisas que agente não quer lembrar, mais lembrar de momentos bons. Isso sim foi marcante. Tem outras coisas também como ter novos conhecimentos sobre a educação (Entrevistada 6).

É notável nas falas dos professores cursistas indígenas que sua trajetória educacional foi marcada pela superação dos desafios e que embora as dificuldades enfrentadas ainda se concretizou aprendizagem que trazem para vida. De forma que damos ênfase na fala do Entrevistado 5, quando afirma que precisava evoluir mais na comunicação e interação com os não indígenas, realidade que me faz pensar nas dificuldades que enfrentei durante meu percurso na Educação Básica, uma vez que pra mim foi um desafio aprender a língua portuguesa para manter um diálogo nas escolas não indígenas que estudei, o que gerou outra dificuldade quando retornei à minha comunidade de origem, sendo necessário portanto me readaptar ao uso da minha própria língua materna.

Tanto as memórias dos entrevistados quanto as experiências que vivenciei durante a Educação Básica em escolas não indígenas, nos direciona ao pensamento de que o ingresso de indígenas em cursos de licenciaturas que não tem um currículo pautado na interculturalidade, se dá pela necessidade que estes sujeitos sentem de reconhecimento e valorização, sendo portanto uma oportunidade de se conhecer o mundo não indígena e garantir que seus direitos sejam cumpridos, construindo principalmente uma ponte para o requerimento de uma educação baseada na interculturalidade e reafirmação de suas identidades étnicas. Isso porque,

Devemos pensar em uma sociedade plural com a responsabilidade de construir a igualdade dentro das diferenças, respeitando as riquezas da nossa diversidade, promovendo o diálogo e a tolerância entre os povos. É preciso pensar uma educação que consiga compreender essa diversidade pautada no respeito, na preservação e continuação de uma sociedade multicultural, considerando outras formas de pensar, agir e se situar no mundo, pois essas tantas diferenças nos possibilitam um aprendizado enriquecedor, o diferente tem muito a nos oferecer, para que possamos compreender as várias formas de se estar e viver neste mundo (MOREIRA E ZOIA, 2021, p.243).

Neste sentido, deve-se ser valorizada a pluralidade, e promover diálogo entre as diferenças, e podemos afirmar que os professores cursistas indígenas entrevistados buscam esse diálogo, ou meio de requerê-lo, tendo como subsídio o

curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Maranhão. Para conhecermos de perto como está representada essa relação dos professores cursistas indígenas com o Curso de Licenciatura em Pedagogia, partimos para a vida acadêmica destes sujeitos, assim, questionamos: **o que te motivou a ingressar numa instituição de nível de ensino superior?** Responderam da seguinte forma:

“Toda minha família me motivou bastante, principalmente meus pais” (Entrevistada 1).

“A minha família, orgulho próprio” (Entrevistado 2).

“Para aperfeiçoar o conhecimento, veio de mim mesmo o interesse” (Entrevistado 3).

“Um chefe, parente, falou pra eu me inscrever, ‘teu nome vai passar’” (Entrevistado 4).

“Umas das minhas motivações para ingressar numa Instituição Superior Federal foi que, precisava ter uma qualificação na área onde atuo” (Entrevistado 5).

“Adquirir novos conhecimentos para melhoraria da educação escolar indígena” (Entrevistada 6).

De acordo com as respostas obtidas, podemos notar que todos os entrevistados foram motivados pela família e pelo desejo de qualificação para contribuir com a melhoria da educação em suas comunidades, verdade que pode ser contemplada na fala do Entrevistado 5, quando afirma que “precisava ter uma qualificação na área em que atuo” e na fala da Entrevistada 6, quando responde dizendo que o motivo foi “adquirir novos conhecimentos para a melhoria da educação escolar indígena”. É dado a perceber mais uma vez que o PARFOR/UFMA é tido para estes sujeitos como uma fonte de esperança de mudança no cenário atual da Educação Escolar Indígena, que acordo com Meliá (1999, p.11),

processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade.

O desejo de concretização da educação escolar que seja realmente específica e de acordo com a própria educação indígena, é o que encoraja e motiva

os sujeitos entrevistados desta pesquisa a enfrentar o caminho árduo de uma trajetória no Ensino Superior.

Tendo conhecimento de que a Universidade Federal do Maranhão oferece licenciatura em outras áreas, fomos mais específicos e questionamos: **Qual foi o maior objetivo que o incentivou no processo da escolha do curso de pedagogia?** As respostas são dadas a seguir:

“O que motivou a escolher o curso de pedagogia o fato de já trabalhar na área da Educação” (Entrevistada 1).

“Orgulho próprio, melhor condição de vida e ser bem pago. Ter competência e exercer melhor a função do Educador com qualidade” (Entrevistado 2).

“Ensinar o meu povo e dar aula como professor” (Entrevistado 3).

“De avançar, levar também bons estudos para meus parentes” (Entrevistado 4).

“Por atuar como professor na área de educação escolar indígena na minha comunidade” (Entrevistado 5).

“De melhorar a educação indígena me capacitar mais na área da educação” (Entrevistado 6).

Tendo em vista que todos os entrevistados são professores, o ideal é que ingressem em cursos de melhora sua qualidade profissional. Nesta perspectiva podemos presenciar o desejo de contribuir com educação de qualidade como um objetivo principal destes sujeitos. Dado que,

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-indio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem (MAHER, 2006, p. 24).

Este é um fato que marca a trajetória dos professores cursistas do PARFOR/UFMA, sendo uma preocupação destes sujeitos a formação integral das crianças e jovens de suas respectivas comunidades. Mesmo considerando que a educação escolar é o primeiro passo para que isso aconteça, não podemos descartar as possibilidades de outros caminhos, assim, questionamos aos sujeitos: **queria ter feito outra graduação?** Responderam da seguinte forma:

“Querida ter feito administração” (Entrevistada 1).

“De início não. Mas posteriormente penso em Medicina ou Direito” (Entrevistado 2).

“Não” (Entrevistado 3)

“O primeiro que saiu para mim, foi curso de Pedagogia, eu achei bom demais” (Entrevistado 4).

“Sim, Odontologia” (Entrevistado 5).

“Sim. Direito sempre falava pra mim mesma que um dia eu ia cursar direito” (Entrevistada 6).

De acordo com as falas dos entrevistados o Curso de Pedagogia foi a primeira oportunidade que tiveram para uma qualificação em nível superior. Podemos presenciar este fato na fala das Entrevistadas 1 e 6, assim como na fala dos Entrevistados 4 e 5. Somente o Entrevistado 3, não desejou ter feito outra formação.

É relevante ressaltar que mesmo sendo a primeira oportunidade de formação superior, o trajeto percorrido não se torna um caminho fácil para estes professores cursistas indígenas. Tendo em vista esta questão questionamos aos Entrevistados: **Ao ingressar na universidade você recebeu algum tipo de apoio financeiro do governo, seja federal, estadual ou municipal?** Todos os Entrevistados disseram “Não” como resposta.

Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de ter políticas públicas pautada não só no ingresso de sujeitos indígenas em Instituições de Formação Superior, mas que estas políticas também sejam um amparo na permanência destes sujeitos nestas instituições, considerando,

[...] a formação inicial de professores um espaço ideal para desenvolver uma formação sólida e crítica.[...] defendemos também a ideia da formação de professores que garanta a todos a possibilidade de uma formação sólida em condições objetivas, para que possam, de fato, ter oportunidade de igualdade de acesso ao conhecimento científico e, acima de tudo ao conhecimento crítico e emancipador (SANTOS NETO, 2016, p.107).

Diante da afirmativa da autora, cremos que o PARFOR/UFMA, proporciona aos estudantes uma formação sólida e crítica, no entanto, não haver um apoio financeiro por parte dos órgãos governamentais dificulta a permanência dos sujeitos entrevistados, mas não é fator determinante para o abandono do curso. Conhecendo que não há apoio financeiro de cunho governamental, investigamos: **Você recebe apoio da família ao sair da comunidade para as aulas na universidade?** Reponderam como descreve a seguir:

“Recebo todo apoio possível da minha família” (Entrevistada 1).

“Nos primeiros períodos não tive apoio, mas agora recebo todo apoio possível” (Entrevistado 2).

“Sim” (Entrevistado 3).

“Sim, a comunidade acredita que vai desenvolver mais com os estudos aqui” (Entrevistado 4).

“Financeiro não, incentivo sim” (Entrevistado 5).

“Sim”(Entrevistada 6).

Diante das respostas obtidas, percebemos que, o que assegura estes sujeitos é o apoio familiar e a esperança comunitária de desenvolvimento por meio da educação. Destacamos na fala do Entrevistado 4, que não somente a família conjugal disponibiliza apoio, mas toda comunidade, isso se dar pela forma de organização social familiar que pertence ao povo indígena Guajajara, uma vez que :

A sociedade tenetehara estrutura-se a partir da “família extensa”, que é composta por um número de famílias simples unidas entre si por laços de parentesco. [...] A família extensa, portanto, pode ser definida como uma unidade social, sendo que em si ela reúne todos os elementos constitutivos de uma comunidade tenetehara. [...] A família extensa se torna, assim, também uma unidade produtiva. Nesse sentido ela é uma sociedade doméstica (ZANNONI, 2021, p.97).

É essa constituição de comunidade familiar que os professores cursistas indígena do PARFOR/UFMA entrevistados nesta pesquisa, traçam sua trajetória rumo a qualificação profissional, que de acordo com as informações obtidas anteriormente, é um caminho cheio de desafios.

Para nos deixar a par desses desafios seguimos para o próximo eixo de nossa entrevista, os desafios enfrentados ao saírem de suas Aldeias para cursarem uma graduação, neste sentindo questionamos: **A universidade oportuniza algum suporte para o estudante indígena permanecer no curso?** Responderam:

“Não” (Entrevistada 1).

“Não, que seja do meu conhecimento” (Entrevistado 2).

“Sim, por termos acesso grátis ao curso” (Entrevistado 3).

“Ajudar demais pra mim, só ter o curso” (Entrevistado 4).

“Suporte financeiro não, sim ao suporte de não reprovação imediata dos acadêmico em geral que seja, indígenas e não indígenas ela está sempre buscando meios para assegurar os alunos no curso” (Entrevistado 5).

“Não”(Entrevistado 6).

Podemos analisar na fala dos entrevistados que não há um suporte financeiro por parte da Instituição, mas não podemos deixar passar por despercebido a gratidão exposta nas falas dos Entrevistados 3,4,5. Vemos claramente que são extremamente agradecidos e satisfeitos em ter alcançado a oportunidade de ingressar no Ensino Superior. De forma que não podemos deixar de fora o apoio que recebem da coordenação local, que sempre está sempre procurando meios de dar suporte aos alunos no curso e faz questão de conhecer a realidade vivenciada pelos alunos indígenas desenvolvendo o papel de articulação isso porque,

Enquanto sujeito articulador, sua ação educativa deve ser bem planejada e estruturada. A ação pedagógica precisa ser elaborada e delineada com todos que trabalham na instituição por meio da comunicação efetiva, da interação, da mediação, da reflexão da prática, do trabalho coletivo e do respeito mútuo das particularidades. Quanto ao papel de transformador, o profissional requer consciência das mudanças externas e internas à universidade para promover reflexões críticas para aplicações mais assertivas (FERREIRA. 2022, p.173).

Neste sentido, o apoio da coordenação local do PARFOR/UFMA é para os professores cursistas indígenas é uma das motivações que recebem para permanecerem e concluírem a formação acadêmica na Universidade Federal do Maranhão polo de Grajaú- MA.

É necessário destacar que embora este apoio, os alunos ainda vivenciam dificuldades dentro de um contexto educacional que se distancia de sua realidade de origem. Na intenção de identificarmos de forma mais específica estas dificuldades, questionamos: **Quais as primeiras dificuldades que o professor cursista indígena se depara ao ingressar no curso superior?** Assim responderam,

“A principal dificuldade é a não ter confiança na sua capacidade de que pode sim se superar, e superar suas fragilidades”(Entrevistada 1).

“Transporte , lugar pra ficar na cidade, restaurantes com preços acessíveis. A falta de dinheiro e fazer amizades com os não indígenas” (Entrevistado 2).

“Sobre se expressar em cada disciplina temos dificuldades um pouco sobre isso” (Entrevistado 3).

“Tem muito, ainda mais para nós indígenas, que está começando agora” (Entrevistado 4).

“Comunicação, interação a timidez e outros” (Entrevistado 5).

“A dificuldades eram de entendimento das palavras difíceis. E apresentação dos trabalhos na sala” (Entrevistada 6)

As dificuldades enfrentadas pelos professores cursistas indígenas entrevistados são várias, dentre elas podemos destacar a insegurança na própria capacidade por estar adentrando num espaço até então tido como novo, a falta de amparo na cidade para estadia durante o curso e a distância que deve ser percorrida para acessar a Universidade isso porque todos os participantes desta entrevista residem e trabalham em terras indígenas que ficam distantes da cidade.

Outro aspecto importante a ser observado é a dificuldade de comunicação e entendimento entre os professores cursistas indígenas e os demais não indígenas que se torna um obstáculo a ser superado para o desenvolvimento destes sujeitos durante o curso. Tal dificuldade se dar pelo fato de os professores cursistas fazerem parte de um grupo étnico que além de uma própria organização social, e cultura, também possuem uma língua materna, que vem “do tronco-linguístico Tupi-Guarani, [...] chamada por eles como ze’egete, ou seja, “a fala boa”. (FREITAS,2022, p.15), neste sentido faz se importante ressaltar que a necessidade de se adequar a uma outra língua traz se torna um desafio a ser superado na trajetória acadêmica dos entrevistados.

Conhecendo esta realidade, procuramos investigar quais são os meios que estes sujeitos encontram para superar os desafios de sua jornada. Assim seguimos com a Entrevista trazendo a seguinte questão: **De que forma os estudantes indígenas tentam ultrapassar as barreiras encontradas no decorrer do curso?** As respostas obtidas forma as seguintes:

“Se convencendo que é capaz e fazendo o possível para permanecer firme no curso” (Entrevistada 1).

“Se colocar em ação e seguir em frente com o que têm no bolso, em mente, é se entrosar aos poucos com a turma” (Entrevistado 2).

“Contando com o apoio dos colegas professores, diretores e assim vai indo” (Entrevistado 3).

“Fazendo seu melhor, aqui. É difícil pro indígena estudar aqui na universidade” (Entrevistado 4).

“Enfrentando todas as dificuldades” (Entrevistado 5).

“Através de apoio dos professores e de alguns colegas que nos incentivam a chegar até o final do curso” (Entrevistada 6).

Podemos notar que, contar com a compreensão dos professores e colegas de turma é um dos suportes para que os entrevistados ultrapassem as barreiras. No

entanto não podemos deixar de dar destaque para a fala da Entrevistada 1, quando diz que uma ultrapassa as barreiras “se convencendo que é capaz”, esta é uma afirmativa que nós indígenas fazemos a nós mesmos todos os dias, seja no meio acadêmico ou em qualquer outra área da sociedade sendo nosso maior desafio, a insegurança de usar uma língua que não nos pertence, realidade que procuramos não deixar refletir nas escolas de nossa comunidade.

Tentamos todos os dias superar nossos próprios medos e acima de tudo superar a visão estereotipada construída no decorrer da história brasileira de o indígena é incapaz, de forma que nossa principal arma é a educação. uma vez que,

A educação precisa ser estabelecida enquanto representação da política e do empenho dos países em coordená-la, constando como um dos mais notáveis instrumentos de desenvolvimento socioeconômico com reflexos diretos sobre a população. Dentro deste universo de embates acerca das ações que priorizem as políticas educacionais de valorização dos profissionais na educação, a formação continuada de professores em exercício da docência apresenta-se como a alternativa mais plausível pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 que regulamenta a educação no Brasil [...] (FERREIRA, 2016, p. 1).

Desta forma, ao analisar as respostas dadas pelos entrevistados, é possível contemplar contribuições do Curso de Pedagogia ofertado pelo PARFOR/UFMA, também no incentivo a valorização dos profissionais da mesma forma que lhes proporciona incentivos para a superação das barreiras existentes na trajetória destes sujeitos.

Depois de identificarmos estes sujeitos, conhecermos sua trajetória educacional e os desafios enfrentados por eles, buscamos entender como este processo influencia suas vidas. Assim, para tanto, questionamos: **na sua concepção, como o estudante indígena é visto pela comunidade acadêmica após a conclusão do curso?** Responderam da seguinte forma:

“Que o indígena é sim capaz de fazer qualquer especialização em qualquer área de formação continuada no Ensino Superior” (Entrevistada 1).

Pela experiência de vida ao cursar do Curso os parentes da comunidade têm é mais inveja do parente que tá fazendo algum curso, até no local de trabalho a gente não é valorizado. Por tanto somos vistos como acadêmico, mas desprezado pela inveja (Entrevistado 2).

“Uma satisfação muito grande quando o indígena tem uma formação” (Entrevistado 3).

As pessoas vêm a gente de forma boa, e se interessam muito por aquele que eles vêm que estudam na Universidade. Porque é muito difícil o

indígena chegar na Universidade, ainda 2023, muitos indígenas estão se interessando agora (Entrevistado 4).

“É visto como um profissional qualificado, preparado para contribuir para melhoria e combatendo as necessidades encontrada na comunidade” (Entrevistado 5).

Que o indígena tem que ocupar um lugar na universidade em qualquer instituição e ter capacidade ir além em busca dos seu sonhos e buscar seu próprio conhecimento,mesma com tantas dificuldades o indígena tem que ocupar seu lugar (Entrevistado 6).

Percebemos que após a conclusão do curso, os indígenas conseguem valorização e respeito na comunidade em que vivem, notamos nas falas dos entrevistados que passam a ser vistos como aqueles que podem ir além e ocupar os lugares que lhes são de direito. Também chamamos atenção para a fala do Entrevistado 2, quando destaca as relações conflituosas que podem ser estabelecidas dentro das dinâmicas sociais de qualquer comunidade ou grupo social.

Trazendo em vista todos os dados coletados na entrevista, é interessante dizer que a Universidade Federal do Maranhão polo de Grajaú, marca a trajetória dos professores cursistas indígenas por dar lhes a oportunidade se construir profissionalmente no âmbito educacional por meio do PARFOR, sendo que,

O Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam, além de possibilitar a formação pedagógica (FERREIRA, 2016, p. 2).

Diante desta definição, percebemos que o programa de formação não só adequa a formação inicial dos professores, como também é capaz de mudar a realidade da educação dos sujeitos envolvidos que então buscam a qualidade da educação que ofertam.

CONCLUSÃO

Partindo do conhecimento da realidade do contexto histórico de luta e resistência em que se desenvolveu a Educação para os povos indígenas, notamos que, diante dos estudos realizados através das pesquisas bibliográficas a respeito de políticas públicas e educacionais acerca do ingresso e permanência de indígenas no Ensino Superior, percebemos que ainda há fragilidades ao que diz respeito ao amparo destes sujeitos em licenciaturas que sejam específicas e considerem suas diferenças como fator determinante para sua formação, o que contribui para o ingresso de indígenas em cursos de licenciatura comum.

Diante dessa realidade passamos a analisar as acessibilidades de Formação Superior a sujeitos indígenas no município de Grajaú, de forma que esta análise mostrou que a Universidade Federal do Maranhão se torna a instituição mais acessível a nós indígenas, isso se dá pela parceria com a Secretaria de Educação que permite que professores indígenas sem formação superior tenha acesso a licenciaturas por meio do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR).

É necessário destacar que este programa não é direcionado a formação específica para indígenas, no entanto percebemos durante a pesquisa que este é um dos poucos programas que se disponibiliza a recebê-los, e um dos poucos meios pelo qual estes sujeitos têm acesso ao Ensino Superior. O que podemos considerar como oportunidade indispensável e que contribui grandemente com a melhoria da educação na comunidade dos respectivos professores cursistas.

Outro ponto que evidenciamos como desafio, foi o fato de que todos os entrevistados são pais ou mães responsáveis pelo sustento da família, e dependentes dos serviços prestados como docentes para a manutenção das despesas básicas. Fator que influencia o comprometimento destes sujeitos com o curso. De certo modo, a distância, a falta de transporte, a falta de apoio financeiro dos órgãos governamentais, e a necessidade de comunicação em língua portuguesa, tornam estes desafios ainda maiores, o que deixa notável que os sujeitos entrevistados contam apenas com o apoio familiar e com a compreensão da coordenação local do curso. Realidade que mesmo sendo desafiadora, também se torna um incentivo para a permanência dos professores cursistas, uma vez que por meio da formação superior tentam mudar a própria realidade local.

Ao analisar a trajetória acadêmica e os desafios de professores cursistas indígenas no curso de pedagogia do PARFOR/UFMA, Polo de Grajaú- MA, notamos que embora o fácil acesso ao curso, ainda se encontra muitas barreiras para a permanência dos professores cursistas indígenas e consequentemente a conclusão do curso.

O estudo dos dados coletados evidenciaram que tais desafios não nascem ao ingressar na universidade, apenas se tornam mais complexos por serem resultados de experiências vivenciadas desde a educação infantil, uma vez que na maioria dos casos estudados, esta etapa se concluiu em escolas urbanas, onde os profissionais não tinham nenhum preparo ou sensibilidade para mediar um trabalho pedagógico que incluíssem os indígenas. Dentro desta realidade o desafio é se localizar ou mesmo se adequar ao padrão imposto pela classe dominante, deixando em segundo plano a própria identidade étnica.

A partir desta pesquisa podemos notar que a trajetória dos professores cursistas indígenas do curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA, Polo de Grajaú, é marcada pela falta de amparo em políticas públicas e educacionais que garantam na prática sua permanência e conclusão no Ensino Superior, uma vez que, durante os resultados da pesquisa, é evidente as dificuldades enfrentadas pelos professores cursistas em manter si no curso, já que, não recebem nenhum tipo de bolsa que auxilie nos custos financeiros, com alimentação e hospedagem na cidade, ou transporte, da mesma forma que não usufruem de um professor bilíngue indígena que auxilie na comunicação de forma clara durante as aulas.

No entanto registra na história destes sujeitos superação e conquistas tanto profissionais, quanto pessoais, sendo a Instituição e seu quadro de profissionais uma das contribuintes desses valores. Destacamos que o fato da Universidade Federal do Maranhão ser a oportunidade mais acessível atualmente para nós sujeitos indígenas, ainda que não possua um ensino específico e diferenciado, é contribuinte ativa na melhoria educacional nas nossas comunidades indígenas e uma das principais incentivadora do ingresso e permanência de indígenas em curso superior. Assim, não podemos deixar de ressaltar que esta pesquisa não se esgota aqui, pois servirá de trampolim para futuros estudos e proposições na perspectiva de melhoria nas políticas educacionais de formação docente, sobretudo, a formação docente em nível superior para indígenas de forma que contemple suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva. ALMEIDA, Maria Zeneide. C. M. de. **Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados**. Educativa, Goiania,v.13, n,1, p.97 – 112, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufg.br/handle/ri/19968>

ARCANJO, Julia de Alencar. **A LUTA PEO DIPLOMA E O DIPLOMA PARA A LUTA: educação superior para os povos indígenas**. Brasília, DF, 2011

BRASIL. **Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal: Centro gráfico, 1988. http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988_05.10.1988/art_205_.asp

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1996. Disponível em <https://docs.google.com/viewer>.

FERREIRA, Cristina Torres da Silva. **O PARFOR na UFMA: da utopia à realização dos professores indígenas Tenetehara de Grajaú- MA**. In____. Chão da escola: histórias e memórias/ Maria da Glória Guimaraes Correia e Telma Bonifácio dos Santos (Org.). São Luís: Gráfica Valle, 2019.p.29-44.

_____, Cristina Torres da Silva. **Coordenação local do parfor presencial na Universidade Federal do Maranhão: parte constitutiva do processo de formação dos professores da Educação Básica**. Revista Humanidades e Inovação- ISSN 2358-8322- Palmas -TO-v.9,n.11. 2022

_____, Cristina Torres da Silva. **Cursos presenciais de formação de professores da educação básica no Município de Grajaú– MA, a partir da década de 1990**. VII Fórum Internacional de Pedagogia, ANAIS, 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/123cristina/cursos-presenciais-de-formao-de-professoresda-educaobsica-no-municipio-de-graja-ma-a-partir-da-dcada-de-1990>. Acesso em 05 de abr 2023.

COELHO. Raphael. **COMO SÃO APLICADAS AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BASIL?TUTORMUNDI**.Tutormundi.com. Disponível em: <http://tutormindi.com/blog/politicas-educionais-do-brasil/>. Acesso em 05 de abr 2023.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **FORMAÇÃO ESPECÍFICA DOS PROFESSORES INDÍGENAS KRIKATI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA BILÍNGUE**. Lajeado, dezembro de 2015

DINIZ, Edson Soares. CARDIA, Laís M. **A SITUAÇÃO ATUAL DOS INDIOS TENETEHARA**. 1978.

DINIZ- PEREIRA, Júlio Emílio. DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE CRÍTICA: FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. Perspectiva Em Diálogo, Revista de Educação e Sociedade. Narivaí, v01, n.01, p.34-42, jan-jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufm./index.php/persdia>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **A EDUCAÇÃO SUPERIOR DE INDÍGENAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DO PROJETO TRILHAS DE CONHECIMENTOS**. *Revista História Hoje*, v. 1, nº 2, p. 169-193 - 2012

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 26 n. 62/1 p. 295-310 maio/ago. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAHER, Terezinha Machado, **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA**. Formação de professores indígenas : repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. ISBN 85-296-0041-X. CDU: 371.13(=081:81).

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, dezembro/99.

MELO, José Carlos de. Entrevista com a Professora Cristina Torres da Silva Ferreira – Coordenadora Local do Parfor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9 n.11(2022). Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7608> Acesso em: 05 abr. 2022.

MOREIRA, Rosângela Gomes. ZOIA, Alceu. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO ESPECÍFICO**. Revista Even. Pedagóg. Número Regular: Os manuais didáticos e a educação Sinop, v. 12, n. 1 (30. ed.), p. 240-264, jan./jul. 2021.

MOURA. Késsia Mileny de Paulo. **Problematizando a Formação superior indígena no curso de Pedagogia do PARFOR/UFMA**. Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís, v. 1, n. 1, jan./jun. 2015

OLIVEIRA. Adão Francisco de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Texto publicado no livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010.

PEREIRA, Denilson Diniz. SILVA, Tailde Correia. **Educação escolar indígena: reflexão sobre o ensino diferenciado na aldeia Jeripancó da terra indígena Ouricuri em Periconha (AL)**. Revista Espaço Acadêmico-n. 235- jul./ago.2022-bimestral. Ano XXI- ISSN 1519.6186.

PEREIRA. Maria Elinete, Gonçalves. **O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR- PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**: implicações na prática pedagógica dos estudantes-professores, do polo de Imperatriz- 2016.

SANTOS. NETA, Aldenora Resende dos. **Formação de professores: um estudo das condições objetivas na implementação do Plano Nacional de Formação para a Educação Básica-PARFOR/UFMA**. São Luís 2016.

SILVA, Patrícia Alves; MELO, Maria Alice. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PARFOR: O CENÁRIO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS) NO PROFEBCAR DO POLO DE GRAJAÚ – MA**.In: Anais do 2º CONGRESSO ONLINE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UFMS/GPED/CPAQ: “Encontro de saberes e descolonização: Para uma refundação dos olhares sobre a infância, o currículo e a formação docente”. Anais...Aquidauana(MS) UFMS, 2021. Disponível em: <[https://www.even3.com.br/anais/2ciedped2021/448711-FORMACAO-DE-PROFESSORES-NO-CONTEXTO-DO-PARFOR--O-CENARIO-DE-FORMACAO-DE-PEDAGOGOS-\(AS\)-NO-PROFEBCAR-DO-POLO-DE-GR](https://www.even3.com.br/anais/2ciedped2021/448711-FORMACAO-DE-PROFESSORES-NO-CONTEXTO-DO-PARFOR--O-CENARIO-DE-FORMACAO-DE-PEDAGOGOS-(AS)-NO-PROFEBCAR-DO-POLO-DE-GR)>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

SILVA, Suely Sousa Lima da. BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES-ALUNOS DO PROFEBCAR/UFMA**. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p172-193>

UFMA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Curso de Pedagogia da UFMA completa 56 anos**. Ministério da educação. portal da transparência. Superintendência de Tecnologia da Informação| Superintendência de Comunicação e Eventos. Copyright(c) 2023-3.0.51. 2008 Disponível em:<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=4139>.Acesso em 30 de fev. 2023

UFMA, UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Primeira turma de Pedagogia do PROFEBCAR de Grajaú recebe o grau**. Ministério da Educação. Portal da transparência. Universidade Federal do Maranhão. Superintendência de Tecnologia da Informação| Superintendência de Comunicação e Eventos. Copyright(c) 2023-3.0.51. 2015. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=46922>Acesso em 30 de fev. 2023

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. Pró-reitora de Ensino. **Programas Especiais PARFOR. Programa Nacional de Formação de Professores para a educação Básica (PARFOR)**. Criative Commons Atribuição_ SemDerivações 3.0 Não Adaptada. Disponível em:<https://portalpadrao.ufma.br/proen/daesp/programas-especiaisparfor#:~:text=O%20Parfor%20visa%20induzir%20e,rede%20p%C3%BAbli>

[ca%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica](#). Acesso em 30 de fev. 2023

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. profebpar. Portais.ufma.br. disponível em:

https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=163#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o,exercer%20atividades%20de%20doc%C3%Aancia%20com . Acesso em 30 de fev. 2023

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. **APRESENTAÇÃO E BREVE HISTÓRICO – CAMPUS GRAJAÚ**. Portal Unidade. Portais.Ufma.br. 2017. Disponível em:

<URL>https://portais.ufma.br/PortalUnidade/grajau/paginas/pagina_estatica.jsf?id=725#:~:text=Em%206%20de%20agosto%20de,Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20com%2020%20estudantes. Acesso em: 05 de abril de 2023.

ZANNONI, Claudio, 1953- **O dinamismo social do povo Tenetehara** / Prefácio e contribuição de Cintia Guajajara / Claudio Zannoni, - São Luís-MA: Claudio Zannoni 2ª ed., 2021. 248 p. ISBN: 978-65-00-36388-3. CDD: 301 CDU: 308.397.