

## Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas

*Eduardo Vieira Barnes<sup>1</sup>*

**E**ste artigo tem por objetivo apresentar reflexões – baseadas em minha prática de antropólogo/assessor – sobre o contexto e a implementação de programas do Ministério da Educação (MEC) direcionados aos povos indígenas para acesso e formação escolar em nível superior no Brasil. Meus pontos de partida e campo foram:

1. o Programa Diversidade na Universidade (Diversidade), projeto de cooperação internacional formulado em 2002-2003 e implementado no MEC entre 2003 e 2008; e
2. o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), entre 2005 e 2008.

Esses programas são muito mais caracterizados como projetos, pois são formulações circunscritas a um ciclo de execução finita. Em outros termos: dispõem de recursos financeiros por tempo limitado para a execução e a avaliação de suas ações. Há grande expectativa para que esses projetos – em caso de avaliações positivas dos atores governamentais, indígenas, atores vinculados a universidades e a organizações não-governamentais (ONG) de apoio – se transformem em políticas públicas, com orçamentos de longo prazo.

Diversidade e Prolind possuem um parentesco evidente: o Prolind é derivado do Diversidade, levando-se em consideração contudo sua origem híbrida, que envolve articulações e discussões políticas no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu), com participação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad). Adiante, explico as missões e os papéis institucionais dessas unidades administrativas do MEC.

---

1 Mestre em antropologia social pela Universidade de Brasília, especialista em resolução de conflitos socioambientais e assessor técnico da Funai.

Assim, com base no desenvolvimento e na implementação desses programas, proponho articular os seguintes eixos de reflexão e ação política:

1. por um lado, a perspectiva da etnografia política de minha participação nos gabinetes, corredores e demais arenas públicas e institucionais do MEC nos processos administrativos e políticos da formulação, desenhos, implementação e interpretação desses; e,
2. por outro, os desdobramentos empíricos de sua execução junto a dois Projetos Inovadores de Curso (PIC) de licenciatura indígena desenvolvidos por universidades e organizações indígenas.

Esses programas envolvem uma complexa rede de relações interétnicas, compostas por atores indígenas (professores e representantes políticos com vínculos com as territorialidades e identidades indígenas), especialistas em educação e funcionários/consultores do Estado, especificamente aqueles vinculados às unidades e secretarias diretamente envolvidas com esses programas – na SESu e na Secad. Neste cenário, acompanhei – como antropólogo e técnico – os trabalhos da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), pequena unidade administrativa instalada dentro do MEC, a maior estrutura do Executivo da Esplanada dos Ministérios. A CGEEI é uma pequena aldeia dentro dessa gigantesca estrutura ministerial: na época de minha profissão de campo, éramos nove pessoas (servidores ou pessoas com vínculos institucionais) com currículos, formações e experiências distintas e a missão de trabalhar com o as políticas públicas para a educação escolar indígena, com ênfase para a oferta e a implementação da educação básica.

Contudo, a demanda indígena e das organizações governamentais e não-governamentais de apoio aos índios não ficou restrita à educação básica. Cursos de nível superior específicos para índios passaram a pressionar universidades que apresentaram então propostas de acesso de índios mediante um sistema de cotas ou de reservas de vagas. A CGEEI passou assim a buscar apoio para a formulação conjunta de políticas públicas para a formação superior dos povos indígenas.

Em 2007, participei de uma mesa de debates sobre a visão dos estudantes indígenas em cursos de formação superior em algumas universidades do Mato Grosso do Sul – Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal do Estado do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) –, e de outros estudantes indígenas apoiados pela Fundação Ford e pelo Projeto Trilhas do Conhecimento, matriculados em diferentes universidades do Brasil. Na ocasião, destaquei que, hoje, o público-alvo das políti-

cas públicas de educação indígena está ampliando em suas modalidades, segmentos e perspectivas de formação.

### *A educação escolar indígena no Brasil*

É necessário apresentar um painel/diagnóstico da situação geral da educação escolar indígena no Brasil. A CGEEI, hoje localizada na Secad, é a unidade responsável pela coordenação, acompanhamento e monitoramento das políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas. De forma resumida, apresentarei as ações e desafios que a Secad enfrentou entre os anos 2004 e 2007, período de sua formalização e institucionalização. Em seguida, apresentarei os objetivos políticos da Secad quanto à temática da diversidade no MEC. É sempre bom ressaltar que, no ministério, até o advento da Secad, a estrutura do ensino orbitava em torno da extinta Secretaria de Ensino Fundamental (Seinf), ou então da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec) para as políticas de ensino médio, técnico e profissionalizante ou à SESu para o ensino superior, afora outras secretarias temáticas destinadas à educação à distância e à educação especial. Atualmente, o MEC está estruturado para o atendimento da educação formal em três secretárias: ensino básico (SEB), ensino tecnológico (Setec) e ensino superior (SESu), as demais secretarias atuando transversalmente a essas três: a Secretaria de Ensino a Distância (Seed), a Secretaria de Ensino Especial (Seesp) e a Secad. A Secad busca justamente articular políticas transversais direcionadas às populações tradicionalmente excluídas do acesso às secretarias estruturais (SEB, SESu e Setec), ou seja, tem por missão inserir o direito e a demanda por educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, aos povos indígenas, afrodescendentes/afrobrasileiros, quilombolas, comunidades tradicionais e outros segmentos sociais discriminados ou em situação de risco/fragilidade. A Secad é uma resposta aos modelos calcados em políticas públicas informadas por perspectivas simplesmente universalizantes, populistas, alienadas e alienantes em seus projetos político-pedagógicos sobre a importância e o papel das diferenças socioculturais – históricas, presentes e futuras – no território brasileiro. Estas políticas universalistas foram pautadas pelas ideologias integracionistas das diferenças, desconsiderando e submetendo sociedades com diferentes valores, usos, costumes, tradições e territórios às escalas hierárquicas que impõem aos diferentes posição de inferioridade no processo de constituição da nação, numa perspectiva evolucionista e civilizatória. Com isso, ensejou o ocultamento dos direitos de milhões de pessoas pertencentes a matizes étnicas, culturais e políticas que compõem a pluralidade sociocultural existente no Brasil.

Calcada em outro pressuposto teórico, a Secad teve em seus primórdios – final de 2003, início de 2004, quando da mudança do ministro da educação: exoneração do senador Cristovam Buarque e posse de Tarso Genro –, gestores a formularem uma secretaria dedicada ao combate da exclusão social, promovendo a inclusão de grupos historicamente excluídos: negros, índios, camponeses ou trabalhadores rurais e presidiários. Nessa linha, a secretaria quase ganhou o nome de Secretaria da Inclusão Social. Não é meu objetivo debater sua criação, seus mitos e histórias, apenas menciono uma fala do primeiro secretário da Secad que anunciou, em seminário, que um indicador de sucesso da instituição estaria baseado na meta de sua finitude, ou seja, o sucesso da nova secretaria vinculava-se ao destaque da temática e da agenda da diversidade, com o tratamento qualificado e com o destaque para as especificidades que ela merece por parte dos aparelhos responsáveis pelas políticas educacionais. Nessa toada, a Secad almejou articular e agendar junto às demais secretarias do MEC – e, por que não?, das secretarias estaduais e municipais de educação –, políticas públicas específicas de educação. Para tanto, num processo de luta, muitas vezes em articulação com a sociedade civil, as universidades e o movimento social, a Secad foi capaz de instituir uma reforma no tratamento das políticas públicas dentro do sistema de educação escolar e universitário. Apesar de os dirigentes dessa nova secretaria reconhecerem essa meta, sabemos que o seu sucesso ainda está por ser alcançado, a partir de políticas públicas de educação específicas e diferenciadas para os povos indígenas, da construção de um sistema de educação escolar indígena capaz de responder às demandas que esses povos colocam no cenário contemporâneo e futuro.

A Figura 1 apresenta um mapa geral com dados sobre os povos indígenas no Brasil (2006-2007). Os dados sobre o total da população indígena divergem, segundo sua origem institucional: a Fundação Nacional da Saúde (Funasa) e a Fundação Nacional do Índio (Funai) registram cerca de 440 mil indígenas no país; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 700 mil. Sem entrar no mérito dos diferentes censos, destaco apenas os desafios do MEC para formular políticas públicas no campo da educação escolar indígena com uma base de dados tão flexível, uma vez que a CGEEI atua em nível nacional, com articulação internacional, posto que vários povos indígenas possuem territorialidades que transcendem nossas fronteiras. Para uma pequena amostra desse retrato, utilizo, no Quadro 1, os dados do censo escolar de 2006, que demonstraram a tendência de crescimento da oferta da educação escolar indígena e seus desafios.

De um total de 174.255 alunos indígenas, o percentual de alunos nos seguimentos e modalidades da educação escolar indígena, na educação infantil é da

FIGURA 1



ordem de 11%, nos ensinos fundamental I e fundamental II 77%, no médio 4,5%, na educação de jovens e adultos, 7,5%. Esses dados dizem respeito apenas aos alunos indígenas cadastrados no censo escolar como alunos de escolas indígenas, escolas em diferentes estágios de reconhecimento pelos sistemas de educação. Há estados, como o Mato Grosso do Sul, onde grande parte das

QUADRO 1  
CENSO ESCOLAR INDÍGENA 2006

Níveis/Modalidade	Total de alunos	Percentual
Educação infantil	18.918	10,9%
Ensino fundamental (I)	105.453	60,5%
Ensino fundamental (II)	28.767	16,5%
Ensino Médio	7.900	4,5%
Educação de jovens e adultos	13.217	7,6%
<b>Total</b>	<b>174.255</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Inep, 2007.

escolas indígenas estão ligadas aos municípios e à rede municipal de educação, outros em que o vínculo é estadual.

Outra constatação é em relação ao primeiro ciclo do ensino fundamental, modalidade educacional para a qual as escolas indígenas têm maior oferta de vagas para os alunos indígenas. Assim, um dos grandes desafios colocados para a CGEEI, a partir de 2003, foi enfrentar o desafio de ampliar, nas aldeias, a oferta das demais etapas e modalidades da educação escolar, ou seja, o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio.

Faço um pequeno recorte aqui para tentar juntar duas questões: de um lado, entender o papel da coordenação geral indígena neste desafio de ampliar a oferta no segundo ciclo do ensino fundamental e para ensino médio indígena; e, simultaneamente, falar do papel do Diversidade na viabilização de políticas para o ensino médio profissionalizante e no acesso e na permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

O Diversidade não é novidade para os acadêmicos indígenas (forma pela qual são nomeados os estudantes de graduação nas universidades do MS) e os professores nas universidades do MS, especialmente da UEMS e do Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Isso porque essas instituições, e muitos alunos indígenas que as frequentam, participaram dos PIC, na modalidade cursos pré-vestibulares em apoio a estudantes indígenas de aldeias (Guarani/Kaiwoá e Terena) do Mato Grosso do Sul no acesso aos cursos superiores. Esses PIC foram apoiados financeira e tecnicamente pelo Diversidade— iniciativa do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo brasileiro. Apesar de o Diversidade ter apoiado iniciativas dos PIC em outros estados (notadamente na Bahia e no Mato Grosso), esses PIC foram direcionados ao apoio de projetos de cursos de formação de professores indígenas, promovidos pelo Instituto Socioambiental (Parque Nacional do Xingu) e pela Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai) para os povos da Bahia. Apenas no Mato Grosso do Sul o Diversidade apoiou especificamente cursos pré-vestibulares.

Vale destacar que o Diversidade foi planejado e desenhado em 2002, após a conferência de Durban, quando se tratava da questão da igualdade étnico-racial e que contou com a participação dos movimentos negro e indígena. Ainda em novembro de 2002, época do lançamento do programa, foi realizado o Fórum Universidade na Universidade, momento em que os representantes indígenas da Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), instituída em 2001, instância de controle social indígena no MEC, identificaram distorções como a constatada na publicidade do programa, com modelos caricaturais indígenas e negros longe de espelhar a realidade da educação escolar para os povos em destaque.

O programa foi encerrado em 2007, fim de um ciclo de atuação que teve início, meio e fim, portanto, conceitualmente, um projeto mais que um programa. Seu objetivo, a produção de subsídios calcados em experiências para a construção de políticas públicas do governo e atender às demandas de acesso, permanência e sucesso da educação básica e superior das populações indígenas, afrodescendentes e segmentos da sociedade nacional em condições desfavoráveis quanto ao acesso ao ensino de nível superior.

No âmbito do fórum Diversidade de 2003, os representantes indígenas da CNPI – hoje transformada na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) –, manifestaram-se da seguinte forma: “Estamos com nossa cara no programa, na foto, mas não nos sentimos contemplados com as políticas de pré-vestibulares”. Denunciaram ainda que os recursos para apoio aos pré-vestibulares foram aplicados apenas em nove estados da Federação.<sup>2</sup> Podemos observar que os grupos indígenas da região Norte – área com o maior número de povos e terras indígenas – não estão contemplados. A partir dessas observações, o Diversidade corrigiu o rumo de sua atuação. É bom lembrar que essa reclamação da CNPI ocorreu no momento da reestruturação no MEC. A Semtec foi transformada na Setec, a pasta das políticas para o ensino médio formal foi incorporada pela SEB. Até então, a Coordenação da Educação Escolar Indígena, na época chamada de Coordenação de Apoio a Educação Escolar Indígena, estava localizada na Seinf.

Assim, a Secad – produto da reestruturação do MEC de 2004 –, desempenhou papel importante, em conjunto com a CNPI (posteriormente CNEEI), no redesenho do Diversidade. A partir de então, o programa passa por importante reformulação.

A CNEEI solicitou ao MEC que o Diversidade apoiasse o fortalecimento dos processos de formação de professores indígenas. Na avaliação da CNEEI, o grande desafio da implementação de uma política de educação escolar nas aldeias estava relacionado com a ampliação da oferta, com qualidade, do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio. Não há como dar continuidade à ampliação dessa oferta dos cursos sem a contratação de professores indígenas formados em nível superior para ocupar, nas aldeias, as salas de aula da quinta a nona séries ou do ensino médio.

O Diversidade, em sinalização à demanda da CNEEI, realizou um seminário nacional, em 2003, chamando professores indígenas, representantes de secretarias estaduais de educação, membros de ONG que historicamente atuam

---

2 Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pará e São Paulo.

na formação de professores indígenas e a Coordenação Geral de Educação da Funai para discutir quais seriam as diretrizes para o ensino médio indígena. Concluiu-se pela capacitação profissional do ensino médio indígena, pela promoção – além do acesso a universidade – e apropriação de saberes culturais e universais para apoiar os projetos societários dos povos indígenas e a autonomia na gestão dos territórios indígenas. Foi aprovada a realização de pesquisas, com recursos do Diversidade, para saber como estava a oferta de ensino médio nas terras indígenas.

Em 2003, havia 8 escolas indígenas com ensino médio; em 2006, já eram 99; em 2007, 115. Qual o conteúdo e as propostas pedagógicas apresentados nessas escolas indígenas de nível médio? Como as escolas disponibilizam esse conteúdo? Qual a qualidade desse ensino? Representantes do CNEEI, da CGEEI/Secad e do BID redesenharam o programa. Agora, ao invés de trabalhar focados nos projetos pré-vestibulares, solicitamos a ampliação dos PIC para todo território nacional, instituindo-se mais dois modelos: os cursos de licenciatura superior para povos indígenas e os projetos políticos pedagógicos inovadores das escolas de ensino médio indígena. Antes dessa reformulação, foi aprovada a realização de dois projetos para formação de professores indígenas: um Anai- Bahia, outro do Instituto Socioambiental (ISA) para o Alto Xingu. Ambos apoiavam a realização de etapas presenciais dos cursos de formação de professores já em implementação. Após essas experiências, o programa avançou para a formulação de dois novos eixos de apoio: a formação de professores indígenas em nível superior e o apoio aos projetos político-pedagógicos de escolas de ensino médio indígena.

A partir de março de 2005, a questão da formação superior dos povos indígenas – em especial a demanda da formação superior de professores indígenas – batia sempre à porta da SESu, que contratou consultoria especializada – Renata Bondin – que realizou os mecanismos de interlocução entre o movimento indígena, as universidades e o MEC na implementação da política de formação superior dos povos indígenas. Ainda em 2005, numa articulação Secad e SESu, lançamos o primeiro edital do Prolind – primeiro e, até agora, único. Nesse edital, os objetivos apresentados eram:

1. incrementar o diálogo entre o MEC e os povos indígenas, as universidades, a Funai e as secretarias estaduais de educação escolar indígena;
2. formular diretrizes e orientações políticas para a política de formação superior indígena nas instituições de ensino superior;
3. mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior com vistas à apresentação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação;



4. promover a participação indígena com os formadores dos cursos de licenciatura específica.

O Prolind acabou se subdividindo em três eixos de apoio:

1. os projetos que já existiam para formação de professores ou para aqueles que iriam começar;
2. os projetos e as articulações, a organização de movimentos reunindo professores indígenas e universidades para a instalação dos projetos de formação superior de professores;
3. as universidades com políticas de cotas ou reservas de vagas para povos indígenas nos processos de permanência nos cursos universitários.

No edital de 2005, os projetos foram selecionados por um comitê técnico com representantes da Funai, Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Linguística (Abralin), Fórum Brasileiro de Pró-reitores de Graduação (Forgrad) e um membro *ad hoc*, o advogado Jamil Cury, ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE). Este comitê selecionou e aprovou doze projetos, sendo quatro para cada um dos dois eixos acima citados, seis projetos de universidades federais e seis de estaduais. É importante lembrar que a SESU apoiou financeiramente as universidades federais e a Secad apoiou tanto as federais como as estaduais. É um desafio para o MEC trabalhar no âmbito estadual, os mecanismos de repasse de recursos entre o MEC e as instituições federais de ensino superior (Ifes) são mais simplificados do que para os modelos de convênios para as instituições não federais. Mas a Secad encarou esse desafio, até porque uma universidade pioneira na institucionalização de cursos de formação superior para professores indígenas não poderia ficar fora desse processo de construção da política pública em escala nacional.

Dentro do eixo central do Prolind – implementação e fortalecimento de cursos de formação de professores indígenas em nível superior –, apoiamos a Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), o Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (que oferece um curso na aldeia Filadélfia, Terra Indígena Tikuna de Santo Antônio, município de Benjamin Constant, que poderia ser denominado Universidade na Diversidade, pois se trata da primeira experiência de formação superior indígena com etapas presenciais realizadas na aldeia). Certamente, a estrutura física na aldeia não é ainda satisfatória, mas é uma experiência que se destaca pelo reconhecimento de uma história de luta e conquista de mais de vinte anos, protagonizada pelos Tikuna e por aliados desse povo.

No eixo dois – apoio à constituição de novos cursos universitários de formação de professores indígenas –, selecionamos a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com um projeto de curso para os povos Mura; a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para os povos Potiguara; a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) cujo projeto também encontra-se em fase de conclusão; e, por fim, a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No eixo três – a permanência de estudantes indígenas nas universidades públicas –, basicamente para apoiar a participação dos alunos indígenas em pesquisa foram aprovados os projetos da UEMS – que, recentemente, realizou seminário com estudantes e acadêmicos indígenas do Mato Grosso do Sul –, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Federal de Tocantins (UFT), com dois núcleos de apoio (Xerente/Kanela/Apinajé e Karajá/Javaé/Xambóia); e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), de Cascavel.

Esses são dados gerais do Proind: mais de 2,7 mil estudantes indígenas já foram diretamente beneficiados e, em termos indiretos, estimamos atender a uma população de mais de 100 mil índios. O governo brasileiro, desde o advento da Constituição de 1988, busca reverter as políticas integracionistas de longa duração que previam a extinção e outras distinções culturais dos povos indígenas, demarcando um conjunto de políticas voltadas ao reconhecimento da pluralidade étnica e cultural. O governo brasileiro tem o dever de, principalmente ancorado no artigo 231 da Carta Magna, reconhecer aos índios sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições. E, nesse escopo, ancorar a ideia de que a educação indígena é uma modalidade de educação dentro do sistema de ensino regido pelo princípio da interculturalidade e do bilinguismo, do multilinguismo, sem excluir as populações em contato prolongado com a cultura dominante. A noção de incrementar a participação dos povos indígenas nas políticas públicas é outro dispositivo do arcabouço jurídico a ser seguido na construção das políticas públicas setoriais. É com base nessas premissas que a CGEEI, a Secad e o MEC buscamos implementar, formular e reformular as políticas públicas para a educação básica e superior indígena. Mesmo com todas as dificuldades, já existem sete cursos para formação de professores indígenas: além dos quatro já citados com o apoio do Proind (Unemat, UFRR, UFMG e UEA) outros três já estão em funcionamento na Universidade Federal de Goiás (UFG) – em parceria com a UFT –, na UFGD e outro, em processo de estruturação, na Universidade de São Paulo (USP), também para atender a formação de professores. Vale lembrar que a Unemat formou a primeira turma de professores indígenas, acolhendo 189 estudantes. A UFRR já está formando sua primeira turma.

Em suma: existe uma série de ações e experiências em andamento. Destaco que o Prolind permanece objeto de discussões dentro e fora do MEC, em preparação à I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), espaço privilegiado para a discussão das políticas públicas de educação superior para povos indígenas.

Há uma série de demandas provenientes das universidades públicas para a continuidade do Prolind e a transformação do programa em efetiva política pública. Realizamos um seminário nacional, em 2006, para avaliar o Prolind e que destacou reflexões sobre experiências concretas do Estado junto à sociedade civil, professores e lideranças indígenas, representantes de universidades, membros de diferentes instâncias e secretarias do MEC com diretrizes e novos rumos para uma formulação consistente de políticas de formação superior para futuros professores indígenas, além do aprendizado de outras profissões e ofícios.

Houve mudanças na organização institucional e política do MEC, a partir da troca de comando nas secretarias. O Prolind sofreu um período de negociações internas e a Secad lançou, em 2008, novo edital, atendendo a uma das questões reivindicadas pelas instituições sobre a necessidade de novas fontes de financiamento para a ampliação da duração desses cursos. Assim, uma nova arquitetura jurídico-financeira está em vigor para apoiar cursos com o período mínimo de quatro anos. Outra importante mudança é o fortalecimento do diálogo – que passa a ser considerado de forma institucionalizada – entre as universidades e as secretarias estaduais de educação, visando à institucionalização dos programas de formação de professores e à sustentabilidade desses cursos.

As universidades têm de construir mecanismos institucionais de diálogo com os povos indígenas e seus aliados. As reitorias devem encontrar mais espaço para o estabelecimento de parcerias, como, por exemplo, o estabelecido na UFG e na UFT, instituições que estabeleceram parcerias/convênios com as secretarias estaduais do Tocantins e de Goiás para apoiar financeiramente o cursos de formação de professores indígenas. Professores que estão inseridos nas redes estaduais de educação escolar indígena.

