

Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Pará
Revista Ver a Educação, Belém, n. 1, ano 2026

Formação de professores indígenas no Brasil e Canadá: interfaces entre escola e universidade

Indigenous Teacher Education in Brazil and Canada: Interfaces between School and University

Formación de profesores indígenas en Brasil y Canadá: interfaces entre la escuela y la universidad

Juliana Akemi Andrade Okawati¹
Alexandre Emboaba da Costa²
Rodrigo de Sales³

Resumo

Este trabalho estabelece relações entre os processos de formação de professores indígenas no Brasil e no Canadá. Parte-se da premissa de que ambos os países vêm construindo trajetórias que se entrecruzam na formulação de políticas e ações institucionais, com impactos que se estendem da universidade à escola. Assim, com base em experiências em cursos de formação de professores em ambos os contextos, discute-se como essas iniciativas inspiram caminhos para a indigenização, reconciliação e decolonização da educação. O trabalho adota um delineamento qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, fundamentado em fontes bibliográficas e documentais, articuladas as vivências acumuladas em ambos os países. A análise evidencia desafios comuns impostos por estruturas coloniais nas instituições de ensino, os quais são enfrentados a partir de perspectivas situadas que promovem o fortalecimento mútuo entre os povos indígenas, bem como contribuem para o reconhecimento de outras formas possíveis de educar.

Palavras-chave: formação de professores; educação escolar indígena; decolonização; indigenização; políticas educacionais.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0681-0007>. E-mail: juliana.okawati@posgrad.ufsc.br; julianaokawati@gmail.com.

² Professor da Faculdade de Educação: *Social Justice and International Studies in Education* da Universidade de Alberta (UofA). Edmonton-Canadá: Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0128-8707>. E-mail: adacosta@ualberta.ca.

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PGCIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8695-9807>. E-mail: rodrigo.sales@ufsc.br.

Introduzindo territórios em disputa: da escola à universidade

Education got us into this mess and education will get us out of it

Murray Sinclair

Os povos indígenas, em diferentes regiões do mundo, compartilham um histórico marcado por invasões territoriais, processos de extermínio e múltiplas formas de violência e subjugação, enfrentados por meio de diversas estratégias de resistência e reexistência. No campo educacional, esse legado se manifesta de maneira particularmente significativa, uma vez que, se historicamente a escola operou um mecanismo colonial de assimilação, catequização e submissão das populações indígenas, hoje ela também pode se converter em um espaço e instrumento para decolonização, desde que orientada pelos princípios de autodeterminação dos próprios povos indígenas (Battiste, 2000). As palavras do líder indígena Murray Sinclair⁴ parecem sintetizar esse impasse: “a educação nos colocou nesse problema e é a educação que nos tirará dele” (NCCIE, 2017; tradução nossa).

No Brasil, diversos estudos buscam estabelecer relações entre educação escolar indígena e educação indígena, problematizando esse campo em disputa, que vem sendo continuamente ressignificado, sobretudo, pela atuação de professores indígenas em colaboração especial com anciãos e membros de suas comunidades (Grupioni, 2006; Fidelis; Okawati, 2021; Carvalho, 2023). Neste trabalho, propomos estabelecer um diálogo com a realidade canadense, considerando que ambos os países vêm construindo caminhos que se entrecruzam na formulação de políticas educacionais e no desenvolvimento de ações institucionais voltadas aos povos indígenas. Ademais, por apresentarem contingentes populacionais indígenas expressivos⁵, marcados por ampla diversidade cultural e linguística e distribuídos em extensos territórios, torna-se possível traçar relações que, mais do que a intenção de comparar processos singulares ou qualificá-los, procura inspirar movimentos e ações de fortalecimento mútuo. De acordo com Linda Tuhiwai Smith (2018), do povo Māori, “buscar uma interface internacional no campo da pesquisa com outros povos indígenas serve a dois propósitos:

⁴ Murray Sinclair (1951–2024), do povo Anishinaabe, foi o primeiro juiz indígena da Corte Provincial de Manitoba e ex-presidente da Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá (TRC). A famosa frase foi proferida como crítica ao modelo de educação das escolas residenciais, indicando que somente uma proposta de educação decolonial, pautada na reconciliação, poderá reverter essa situação.

⁵ Nota-se que, embora a população indígena em ambos os países seja numericamente semelhante, os percentuais em relação à população total diferem significativamente. Segundo o Censo de 2021 do Canadá, cerca de 1,8 milhão de pessoas se identificaram como indígenas, correspondendo a aproximadamente 5,0% da população nacional. A categoria “indígena” inclui *First Nations* (48%), que englobam mais de 600 povos, *Métis* (34,5%) e *Inuit* (3,9%), refletindo uma ampla diversidade sociocultural e linguística, com aproximadamente 70 línguas indígenas reconhecidas no país (Statistics Canada, 2021). No Brasil, o Censo de 2022 identificou 1.694.836 pessoas indígenas, equivalente a 0,83% da população total, distribuídas em 391 povos e 295 línguas, evidenciando igualmente uma expressiva diversidade étnica, cultural e linguística (IBGE, 2025).

apoiar e fortalecer as abordagens indígenas em escala global; e fortalecer e dar suporte ao desenvolvimento indígena em nível local” (p. 156).

Nesse sentido, emergem múltiplas experiências que abrangem desde a educação escolar indígena até o ensino superior, sendo a formação de professores indígenas um elemento-chave para compreender de que modo tais iniciativas contribuem para a promoção de processos de transformação decolonial. Nota-se que especialmente a partir da década de 1970, diversas mobilizações passaram a ser articuladas em ambos os contextos, por meio das quais os povos indígenas começaram a problematizar os modelos escolares impostos pelo Estado e a reivindicar maior protagonismo sobre seus próprios projetos educativos.

No Canadá, destaca-se o documento intitulado *Indian Control of Indian Education*, que apresentou ao governo federal a primeira política educacional voltada para os povos indígenas (National Indian Brotherhood, 1972). Esse processo está também diretamente relacionado à experiência das escolas residenciais (*residential schools*), implementadas de forma sistemática como política estatal e denunciadas pela Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC)⁶ (Martineau *et al.*, 2015; Good, 2023). No Brasil, por sua vez, diferentes frentes de escolarização impactaram os povos indígenas, variando conforme seus territórios e contextos históricos. Mas, de modo geral, práticas assimilacionistas – sejam de submersão e ou de transição – impulsionaram a luta do Movimento Indígena pelo direito a uma educação escolar específica e diferenciada, posteriormente reconhecido na Constituição Federal de 1988 e em legislações subsequentes, dando origem a um novo paradigma emancipatório (Grupioni, 2006; Maher, 2006; Matos; Monte, 2006; Carvalho, 2023).

Embora algumas conquistas possam ser reconhecidas tanto no Canadá quanto no Brasil no plano legal, na prática persistem inúmeros desafios para que os povos indígenas desenvolvam e implementem localmente seus próprios processos educativos no interior de estruturas hegemônicas de matriz colonial. Tais desafios envolvem a garantia de uma formação integrada e articulada, que respeite as epistemologias indígenas ao longo de todo o processo educativo. Nesse sentido, uma diferença significativa entre os dois países reside no momento histórico e na forma como essas demandas passaram a incidir sobre o ensino superior, particularmente no que se refere à formação de professores indígenas, que se consolidou como um eixo estratégico para a promoção da autodeterminação educacional dos povos indígenas.

⁶ O tema e o impacto das *Residential Schools* representam um dos pontos mais críticos da história canadense, com ampla produção sobre a questão em diferentes esferas que vão muito além da educação, tendo ganhado projeção internacional, sobretudo em 2021 com a descoberta de centenas de sepultamentos de crianças em uma escola residencial em Kamloops, na Colúmbia Britânica (IELA, 2021).

Observa-se que, no Canadá, as críticas aos sistemas escolares e a defesa da educação indígena articularam-se, desde a década de 1970, à construção de propostas de formação indígena em nível universitário, culminando na criação de programas específicos voltados à formação de professores indígenas já neste período (Battiste, 2000; Martineau *et al.*, 2015). No Brasil, o acesso indígena ao ensino superior passou a ganhar maior expressão apenas a partir dos anos 2000, com a implementação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND). Posteriormente, esse movimento foi ampliado por meio de Políticas de Ações Afirmativas, com a adoção de sistemas de cotas em cursos regulares de graduação e, ainda mais recentemente, ganha uma nova perspectiva com a aprovação da proposta de criação da Universidade Federal Indígena (UNIND) (Oliveira, 2012; Brasil, 2025).

Essa diferença temporal permite observar que a experiência canadense, acumulada ao longo de mais de meio século na formação superior indígena, vem gerando impactos significativos, o que reflete um expressivo contingente de profissionais indígenas formalmente qualificados atuando em diversas áreas, incluindo a docência universitária. Para além da conquista de espaços historicamente negados a esses povos, a presença indígena vem contribuindo para a valorização de saberes, epistemologias e práticas educativas próprias, promovendo transformações graduais em suas instituições e na educação como um todo.

Segundo Vergolino (2022), no Canadá essa realidade parece estar mais estabelecida, considerando que a presença de professores indígenas, anciãos, detentores do conhecimento, e a incorporação de propostas pedagógicas baseadas nos territórios (*land-based education*) nos currículos já é uma realidade tanto nas escolas – indígenas e não indígenas – como nas universidades, sustentada por políticas consistentes e efetivamente orientadas à decolonização da educação. No Brasil, embora se observe grande potencial nas ações e projetos desenvolvidos por todo território nacional, especialmente no âmbito da educação escolar indígena, muitas dessas iniciativas ainda se mostram pontuais e frágeis, carecendo de uma política pública estruturada e comprometida com a transformação de todo o sistema educacional.

Nesse horizonte analítico, partimos de uma revisão bibliográfica e documental para, inicialmente, apresentar as iniciativas promovidas pela Universidade de Alberta (UofA), situando-as no âmbito das políticas envolvendo os povos indígenas, dando ênfase ao Aboriginal Teacher Education Program (ATEP). Em seguida, com base em estudos sobre a formação de professores no Brasil e em práticas decoloniais (Grupioni, 2006; Fleuri; Okawati, 2021, 2023), estabelece-se uma base interpretativa do contexto canadense sob uma perspectiva relacional, mobilizando a experiência da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa

Catarina (LII/UFSC) – cuja trajetória é discutida em trabalhos recentes (Melo, 2014) –, reconhecendo-a como um exemplo representativo das múltiplas iniciativas em curso no território nacional⁷.

Finalmente, o trabalho demonstra que, embora se reconheçam as disparidades históricas, políticas e institucionais próprias a cada contexto, há um movimento comum em direção à justiça social e epistêmica, que se estende das universidades às escolas. Nesse processo, a formação de professores indígenas contribui para o fortalecimento das culturas, das línguas e dos territórios tradicionais, ao mesmo tempo em que tensiona e desestabiliza estruturas coloniais presentes nesses sistemas educativos.

A Universidade de Alberta (UofA)

No Canadá, os povos e territórios indígenas são formalmente reconhecidos por meio de tratados históricos que estabelecem direitos relacionados às terras, aos recursos naturais, ao autogoverno, à proteção cultural e linguística, entre outros. A UofA reconhece oficialmente que seus edifícios, laboratórios e estações de pesquisa estão situados no território dos povos Nêhiyaw (Cree), Nütsitapi (Blackfoot), Métis, Nakoda (Stoney), Dene, Haudenosaunee (Iroquois) e Anishinaabe (Ojibway/Saulteaux), terras hoje reconhecidas como parte dos Tratados nº 6, 7 e 8 e como território tradicional do povo Métis (UofA, 2025)⁸.

Atualmente, evidencia-se a presença de mais de 2.000 estudantes indígenas em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento (UofA, 2025). Merece atenção, também, o Planejamento Estratégico voltado às questões indígenas (UofA, 2022), elaborado em resposta às chamadas para ação (*Calls to Action*) do Relatório Final da TRC (2015), que detalha propostas institucionais e reafirma o compromisso da universidade com políticas, programas e práticas voltados à promoção da educação, da pesquisa e da valorização dos povos indígenas.

De acordo com Florence Glanfield (2018), professora Métis e Vice-Reitora de Programação e Pesquisa Indígena (*Vice-Provost, Indigenous Programming and Research*) da UofA, o compromisso

⁷ Essas escolhas e aproximações justificam-se pela da experiência pessoal e profissional da primeira autora do texto, que acompanhou a primeira turma de formação de professores indígenas pela LII-UFSC (2011-2015), bem como atua nos processos de formação continuada da iniciativa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE).

⁸ As declarações de reconhecimento territorial (*land acknowledgements*) são orientadas e formalmente incorporadas às práticas e aos documentos institucionais. Mais do que uma formalidade protocolar, esse reconhecimento assume um caráter educativo e político, ao explicitar as relações coloniais que deram origem ao Estado canadense e reafirmar os direitos históricos e constitucionais dos povos indígenas sobre seus territórios. No caso de eventos e ações realizados na cidade de Edmonton, localizada no Território 6 e onde se situa primordialmente a instituição é frequente o uso de denominações nas próprias línguas indígenas. Assim, a cidade também é referida como *Amiskwaciwâskahikan*, termo da língua Cree que remete à “Casa da Montanha do Castor”.

institucional da universidade com os povos indígenas é orientado por uma responsabilidade geracional que honra o legado dos ancestrais, viver o presente para moldar o futuro com impactos positivos nas próximas gerações. Nesse sentido, o plano institucional reconhece a responsabilidade coletiva de valorizar a história e honrar aqueles que vieram antes, orientando-se pelos sete ensinamentos sagrados – amor, respeito, honestidade, coragem, sabedoria e humildade – sendo que o conhecimento e a prática conjunta desses seis princípios conduzem ao reconhecimento da verdade.

Para isso, o plano considera três camadas fundamentais para sua implementação na instituição: Inclusão Indígena (*Indigenous Inclusion*), entendida como uma política voltada à ampliação da presença de estudantes, professores e funcionários indígenas na instituição; Indigenização da Reconciliação (*Reconciliation Indigenization*), que propõe situar um terreno comum entre ideais indígenas e canadenses, promovendo um consenso ampliado sobre como os conhecimentos indígenas e os de matriz europeia podem ser reconciliados e quais relações devem ser estabelecidas entre instituições acadêmicas e comunidades indígenas; e Indigenização Decolonial (*Decolonial Indigenization*), concebida como a integração plena das compreensões indígenas, implicando uma reformulação profunda da academia, capaz de reorientar a produção de conhecimento, equilibrar relações de poder entre povos indígenas e canadenses e transformar a própria instituição (Gaudry; Lorenz, 2018; UofA, 2022).

Para avaliar em que medida a UofA tem avançado no cumprimento desses compromissos, foram estabelecidos indicadores voltados ao monitoramento do progresso, ao registro das conquistas e à identificação de desafios, orientando os desdobramentos e os próximos passos do plano. Nesse amplo conjunto de iniciativas institucionais, aqui voltamos nossa atenção ao ATEP, reconhecido como um programa de referência na formação de professores indígenas no Canadá. Ao reunir povos indígenas provenientes de diferentes povos e territórios, o programa constitui um espaço estratégico de articulação entre formação docente, valorização dos conhecimentos indígenas e fortalecimento de processos institucionais de indigenização, reconciliação e inclusão indígena.

A formação de professores indígenas no Aboriginal⁹ Teacher Education Program

O ATEP está vinculado à Faculdade de Educação da UofA e oferece um curso de Licenciatura com duração de 4 anos para a formação de professores com atuação do Jardim de Infância ao 12º ano

⁹ Na Constituição canadense, prevalece o termo em inglês *Aboriginal Peoples* como designação abrangente dos três grupos constitucionalmente reconhecidos no país – *First Nations*, *Métis* e *Inuit* –, o que se reflete, inclusive, no uso jurídico e institucional dessa terminologia. Ainda que nenhum termo seja capaz de abarcar plenamente a diversidade desses povos, observa-se, nas últimas décadas, uma mudança significativa nos campos acadêmico, político e educacional, com a incorporação do termo *Indigenous Peoples* (Povos Indígenas) como uma categoria que abrange todas as pessoas que se autodeclararam pertencentes a um (ou mais) dos três grupos constitucionalmente reconhecidos de povos indígenas no Canadá (Cote-Meek, 2018).

(K-12), o que equivale à Educação Básica completa no sistema brasileiro. A trajetória do programa é extensa e tem sido documentada sob diferentes perspectivas (Martineau et al., 2021; Steinhauer; Steinhauer; Peterson, 2024)¹⁰.

Entre os marcos históricos reconhecidos pelo ATEP, destaca-se que foi no ano de 1975 que se iniciaram, na província de Alberta, as discussões sobre a criação de uma proposta de formação de professores indígenas no nível superior. Nesse período, a Universidade Nuhelot'ine 'Thaiyots'i Nistameyimâkanak Blue Quills (Blue Quills University)¹¹ conduziu o programa Project Morning Star, em parceria com a UofA, formando três turmas antes do encerramento do projeto em 1982. Anos depois, em 1998, foi assegurado financiamento para explorar a criação de um programa semelhante, resultando, no ano seguinte, na proposta do ATEP, elaborada a partir de consultas comunitárias. Em 2000, a proposta formal do programa foi apresentada para garantir financiamento governamental e, em 2002, o ATEP oficializou sua primeira turma, expandindo suas atividades para diferentes territórios nos anos subsequentes. Em 2017, o programa passou a oferecer acesso direto ao campus da UofA e, em 2021, ampliou sua programação para incluir turmas presenciais e online, introduzindo os primeiros programas de acesso direto na área de Educação Infantil (ATEP, 2025).

Embora, em momentos anteriores, a formação estivesse aberta a estudantes indígenas e não indígenas, o Programa decidiu por restringir o acesso apenas a candidatos indígenas em razão da alta demanda e prioridade de formação. Atualmente, o ATEP conta com aproximadamente 250 estudantes indígenas matriculados nas modalidades de ensino presencial e *online*, oriundos de diferentes regiões do Canadá. O Programa tem trabalhado para apoiar a formação de professoras e professores indígenas capazes de oferecer uma educação significativa e culturalmente fundamentada para crianças indígenas, atuando por meio da promoção de grupos de convivência (*cohorts*), proporcionando um forte senso de comunidade para um aprendizado conjunto entre pares, além de oferecer mentoria próxima por parte do corpo docente e da equipe técnica (Hammerberg *et al.*, 2025; Steinhauer, 2025).

A estrutura do curso é sustentada por diversas posições institucionalmente reconhecidas que refletem a incorporação de formas tradicionais de aprendizagem dos povos indígenas no processo formativo, valorizando os relacionamentos tanto entre pares quanto com a equipe do programa. Para além das funções de coordenação e docência, o programa valida o papel dos anciãos (*elders*) reconhecidos por seus saberes tradicionais, cuja presença e condução de cerimônias orientam a

¹⁰ Para além dos registros literários, uma série de materiais audiovisuais relacionados ao programa apresenta múltiplas realidades sobre a educação indígena em curso, com a participação de professores, representantes das comunidades e outros colaboradores.

¹¹ Fundada inicialmente como escola residencial em 1931, a instituição foi assumida pelos membros da comunidade em 1971, tornando-se a primeira instituição pós-secundária totalmente controlada e administrada pelos povos indígenas no Canadá. Em 2015, foi reconhecido o seu status de universidade (Blue Quills First Nations College, 2001).

trajetória dos estudantes. Outra figura de destaque refere-se às *kiskinnwahamakewak*, também conhecidas como “tias” (*aunties*) – posição ocupada por mulheres indígenas que atuam como facilitadoras acadêmicas, mediando relações entre estudantes e equipe e apoiando os discentes de forma holística e relacional. No âmbito da práxis, a função de *kiskinotebimew* – análoga à de uma coordenadora de estágio – estabelece a mediação necessária entre a universidade e as escolas de educação básica para a viabilização das experiências de campo. Complementarmente, a posição de *onísobkamâkew* assegura uma forma de governança administrativa, garantindo que a supervisão operacional esteja alinhada à ótica dos valores indígenas, o que envolve desde a gestão de recursos humanos e finanças até a contratação de docentes. Tal estrutura de representatividade indígena em todos os níveis fomenta um profundo senso de pertencimento, permitindo que os estudantes se reconheçam na integridade do ambiente acadêmico (ATEP, 2025).

Esse sentimento de pertença é validado por uma estrutura que, por meio de uma identidade visual própria, reflete a valorização da arte e da cultura dos povos indígenas. O espaço físico é planejado para garantir o acolhimento e a segurança cultural desses estudantes indígenas. Para além das salas de estudo, áreas de convivência e cozinha compartilhada, o programa dispõe de um espaço cerimonial (*ceremonial room*), que acolhe rituais e práticas fundamentais — como o uso de ervas medicinais, defumação (*smudging*), cachimbo (*pipe ceremony*) —, integrando a espiritualidade ao cotidiano universitário.

Alinhado a essa arquitetura institucional própria e considerando que as bases do ATEP estão historicamente vinculadas ao território do povo Cree, o Programa estabelece 14 princípios que refletem os valores desse povo e orientam sua proposta formativa:

- *sakibitowin* - amor
 - *wâbkôhtowin* – relações de pertencimento
 - *mîyo wîcehtôwin* – saber conviver
 - *mâmahwobkamâtowin* – agir coletivamente e em colaboração
 - *manâtisîwin* e *manâbcibitowin* – respeito e respeito mútuo
 - *pikiskwestamowewin* – representar a voz dos outros
 - *kiskinwahasimôwewin* – aceitar orientação
 - *kiskanowapâhkewin* – senso apurado de observação
 - *nanabihtamowin* – obediência para uma escuta de coração aberto
 - *kisewâtisîwin* – compaixão, amorosidade e bondade
 - *tâpwevin* and *kanacisowin* – honestidade e vida íntegra
 - *wîcibitowin* – compartilhamento
 - *mîyotêbêwewin* - ter um bom coração; generosidade
 - *tapateyimisôwin* e *ekakisteyimisowin* – humildade
- (ATEP, 2025, tradução nossa)¹².

¹² Os conceitos apresentados na língua Cree carregam uma complexidade de difícil tradução, sendo relacionados a termos da língua inglesa de forma simplificada. A tradução para o português, por sua vez, foi realizada pela primeira autora tendo como base exclusivamente a versão em inglês.

Mesmo sem aprofundar cada um dos princípios mencionados, o conjunto de elementos evidência por quais vias as epistemologias indígenas vêm sendo incorporadas nas práticas do curso.

De acordo com Steinhauer, Steinhauer e Peterson (2024), trata-se de assumir o caráter holístico, que integra mente, corpo e espírito, reconhecendo a relacionalidade entre os sujeitos para então tensionar e desestabilizar as estruturas formativas de matriz colonial. Os princípios de relacionalidade e de responsabilidade relacional (Wilson *apud* Steinhauer; Steinhauer; Peterson, 2024) estão no cerne de um enfoque sistêmico voltado à inclusão, que reposiciona os professores como membros de comunidades de aprendizagem, em vez de especialistas detentores de um saber a ser transmitido aos estudantes. Sob essa ótica, a atuação de profissionais não indígenas no curso também requer que estes estejam alinhados aos princípios do ATEP e atuem como aliados do programa. De acordo com Pellizzer Soares (2026), isso significa estar aberto às histórias de vida e narrativas dos estudantes; afinal, é a partir desse reconhecimento que eles podem seguir fortalecendo os laços com suas próprias culturas.

Portanto, o enraizamento identitário mostra-se fundamental na formação desses futuros professores, especialmente diante dos estigmas e das heranças impostas pelo colonialismo. Observa-se que, ao longo de sua trajetória, o programa tem desempenhado um papel central na consolidação de ações orientadas pelos conhecimentos, línguas e culturas indígenas, à medida que todos os profissionais envolvidos e estudantes incorporam, de forma transversal ao currículo e às suas práticas, saberes ancestrais de natureza filosófica, ética e epistemológica (Steinhauer; Steinhauer; Peterson, 2024).

Interfaces da formação de professores indígenas: Brasil e Canadá

A análise da formação de professores indígenas no Brasil e no Canadá envolve múltiplas dimensões – incluindo formas de reconhecimento da identidade indígena, territórios, políticas e legislações, entre outros aspectos que não podem ser aprofundados neste trabalho. Diante disso, optou-se por destacar pontos de interconexão significativos, entendidos como instâncias estratégicas de articulação entre políticas educacionais, epistemologias indígenas e práticas pedagógicas transformadoras, conectando a formação universitária à prática educativa na escola.

Conforme introduzido anteriormente, a presença de indígenas nas universidades brasileiras é resultado de políticas relativamente recentes, mas que vêm se expandindo e potencializando na última década. De acordo com Oliveira (2012), historicamente, as universidades brasileiras enfrentaram dificuldades para estabelecer relações consistentes com os povos indígenas, marcadas por assimetrias

epistemológicas e institucionais. Durante muito tempo o Magistério Indígena, em nível médio, constituiu-se como o principal espaço de formação de professores indígenas, sob responsabilidade de estados e municípios. Foi somente em 2005 com a oficialização do PROLIND – responsável pela consolidação dos primeiros cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas no país – e da implementação dos Programas de Ações Afirmativas, que tiveram papel decisivo ao reservar vagas destinadas a candidatos indígenas e ampliar seu acesso às universidades, que a presença indígena passa a ter representatividade no ensino superior (Melo, 2014; Oliveira, 2016; Matos; Monte, 2006).

Desde então, houve um crescimento expressivo na presença indígena no ensino superior. Enquanto em 2011 as matrículas somavam cerca de 9 mil, em 2021 esse número saltou para mais de 46 mil – um aumento de aproximadamente cinco vezes em uma década (Santos, 2023). No caso da UFSC, esse movimento torna-se evidente: antes da criação da primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena (LII), em 2011 – quando foram ofertadas 120 vagas destinadas a estudantes dos povos Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng –, a presença de estudantes indígenas na instituição era irrisória. Em 2025, a instituição contabiliza 187 estudantes indígenas (UFSC, 2025), evidenciando o impacto dessas políticas na ampliação do acesso e na consolidação da presença indígena no ensino superior também em cursos gerais.

No Canadá, dados do Censo de 2021 relativo a esse último período apontam para a matrícula de mais de 100 mil estudantes indígenas na educação pós-secundária – categoria que inclui universidades, *colleges* e programas de formação técnica ou tecnológica –, evidenciando que essa é uma realidade mais consolidada no país. Além disso, ao contrário do Brasil, onde o foco ainda recai, em grande parte na formação de professores indígenas, o cenário canadense abrange um campo mais amplo, incluindo também a preparação para o mercado de trabalho e a inserção profissional das pessoas indígenas em áreas mais diversificadas de atuação (Indspire, 2025).

Entretanto, conforme observam Gunn *et al.* (2010), as taxas de conclusão tanto do ensino médio quanto do ensino superior entre estudantes indígenas no Canadá ainda permanecem significativamente abaixo da média nacional, o que se reflete em indicadores sociais alarmantes. Nesse sentido, observa-se que ambos os países enfrentam desafios relacionados ao acesso e, sobretudo, à permanência de estudantes indígenas no ensino superior “convencional”, o que contribui para elevados índices de evasão (Santos, 2023). Em contrapartida, programas de formação de professores, como o ATEP no Canadá e as Licenciaturas Interculturais Indígenas no Brasil, evidenciam que a adoção de ações diferenciadas, o acolhimento específico e a sensibilidade às demandas particulares – aliados ao apoio institucional – constituem fatores determinantes para o sucesso acadêmico desses estudantes.

Como demonstrado, a própria estrutura institucional do ATEP foi construída ao longo da trajetória do programa, fundamentada nos valores dos povos indígenas. Essa base tem contribuído

para o êxito dos estudantes ao integrar formas de apoio que transcendem as dimensões técnico-administrativas, abrangendo também aspectos físicos, emocionais e espirituais. No contexto das LII-UFSC, destaca-se igualmente o envolvimento ativo de agentes do programa na articulação com políticas de permanência estudantil – incluindo apoio financeiro, alojamento, transporte e alimentação –, o que tem se mostrado determinante para sua efetivação.

Da parte do ATEP, fica evidente que a representatividade indígena em todos os níveis é fundamental para assegurar a autodeterminação dos povos indígenas em seus processos educativos. O programa envolve diretamente um corpo docente e administrativo majoritariamente indígena, complementado por postos estratégicos que fortalecem um processo formativo baseado nas próprias estruturas de aprendizagem dos povos indígenas. Esses atores, juntos, constroem uma base sólida pautada em uma visão holística, integrando apoio técnico, pedagógico, emocional e espiritual. Como resultado, desenvolve-se um forte senso de comunidade, no qual o percurso formativo não depende apenas de esforços individuais, mas de redes de apoio estruturadas no interior do próprio curso.

Diferentemente da experiência canadense, o cenário brasileiro ainda apresenta desafios estruturais no que se refere ao protagonismo indígena na gestão e na docência. Essa lacuna evidencia que, enquanto o modelo canadense parece ter ampliado os espaços de atuação – com a contratação de profissionais indígenas em diferentes níveis –, no Brasil essa representatividade ainda é incipiente: dados de 2021 indicam que professores indígenas representavam menos de 0,1% do total de docentes do ensino superior no Brasil (Santos, 2023). Na UFSC, por exemplo, foi apenas em 2023 que a primeira professora indígena efetiva ingressou na instituição. A ampliação desse quadro ocorreu somente com a abertura de vagas em concurso público voltado especificamente à contratação de docentes indígenas, o que tem possibilitado maiores perspectivas de atuação acadêmica (UFSC, 2024).

Além disso, enquanto, no contexto canadense, figuras como a dos anciãos têm sua atuação formalmente reconhecida, nas instituições brasileiras esse reconhecimento ocorre majoritariamente de forma informal. Em outras palavras, membros das comunidades indígenas raramente têm suas funções oficializadas por meio de vínculos institucionais ou contratuais, o que torna sua atuação frequentemente dependente de iniciativas voluntárias e desprovidas de suporte formal.

Sobre à atuação dos professores indígenas após a conclusão dos cursos universitários, cabe destacar diferenças significativas entre os contextos canadense e brasileiro. No caso do ATEP, embora exista contato informal com os egressos, não há uma política institucional formal para monitorar a atuação desses docentes nas escolas – uma tarefa complexa, considerando o elevado número de estudantes formados e em formação, bem como a ampla distribuição desses profissionais pelo território canadense, ampliada pelo alcance do programa na modalidade de ensino a distância.

No cenário brasileiro, por sua vez, os processos de formação continuada, sobretudo promovidos pela Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)¹³, frequentemente funcionam como um elo essencial com os egressos das licenciaturas indígenas. Isso se deve ao fato de que esses professores, uma vez graduados, tendem a atuar nas mesmas escolas e territórios com os quais já mantinham vínculo prévio, permitindo um acompanhamento mais completo de sua trajetória formativa.

Na LII-UFSC, a atuação regional – voltada aos povos Guarani, Kaingang e Laklãnô-Xokleng, majoritariamente de Santa Catarina e estados vizinhos – possibilita em grande medida o acompanhamento da formação continuada desses professores diretamente nas escolas indígenas por meio do ASIE – Núcleo Santa Catarina. Essa articulação fortalece a educação escolar indígena, estimulando a produção de materiais e recursos didático-pedagógicos autorais, promovendo a integração entre pesquisa acadêmica e prática pedagógica nos territórios. Isso significa, que ainda que mais delimitada, a experiência brasileira evidencia a importância de iniciativas estruturadas que conectem a formação universitária à prática educativa nas escolas indígenas.

Por outra perspectiva, quando consideramos a atuação profissional em termos de campo de ação, observa-se que o contexto canadense oferece oportunidades mais amplas, não restritas a instituições exclusivamente indígenas. Nesse sentido, a habilitação promovida pelo ATEP constitui um elemento relevante no processo de reconciliação, considerando tanto o histórico do programa quanto seu compromisso em formar docentes capazes de atuar a partir de epistemologias indígenas em diferentes contextos educacionais, difundindo os valores do programa além das escolas indígenas.

Destacam-se, nesse contexto, diretrizes que orientam o trabalho dos profissionais da educação no país: *Calls to Action*: nº 62 e 63 (TRC, 2015). A *Call* 62 recomenda que os governos federal, provinciais e territoriais, em colaboração com as comunidades indígenas, implementem currículos obrigatórios sobre as histórias, tradições, culturas e direitos dos povos indígenas. Já a *Call* 63 enfatiza a necessidade de garantir formação adequada a todos os educadores, incluindo conteúdos relacionados à história indígena, aos tratados, às culturas e aos impactos do sistema de escolas residenciais. Em conjunto, essas diretrizes ampliam a atuação dos professores indígenas e reforçam a centralidade de seus conhecimentos, o que não isenta a responsabilidade de todos os profissionais não indígenas de também assumirem esse compromisso e incorporá-los em sua prática pedagógica¹⁴.

¹³ Criada em 2013 pela Portaria SECADI/MEC Nº 98 e redefinida pela Portaria SECADI/MEC nº 37, de 8 de abril de 2025. Sobre a atuação do ASIE – Núcleo Santa Catarina (UFSC) ver: Fidelis; Okawati (2021); Okawati; De Paula (2023); e Okawati; Karpinski (2024).

¹⁴ Destaca-se que, na Faculdade de Educação da UofA, todos os futuros professores devem cursar a disciplina obrigatória EDU 211: *Aboriginal Education and Contexts for Professional and Personal Engagement*, vinculada aos *Alberta Teaching Quality Standards*, que definem competências essenciais para o ensino sobre os povos indígenas a serem desenvolvidas por todos os profissionais da educação (Alberta Education, 2017).

De modo correspondente, no Brasil, embora a Lei nº 11.645/2008 tenha instituído a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todas as instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas (Brasil, 2008) – abrindo, em tese, um campo de atuação para professores indígenas –, observa-se que a presença desses profissionais permanece bastante limitada fora das escolas situadas em seus próprios territórios. No caso dos egressos da LII-UFSC, ainda que seja possível reconhecer um trabalho fundamental que vem sendo desenvolvido nas escolas indígenas, registra-se uma inserção ainda restrita em instituições não indígenas, indicando limites na ampliação de sua atuação para outros contextos educacionais. Não se trata, portanto, de transferir essa responsabilidade exclusivamente aos professores indígenas – uma vez que todos os professores devem assumir o compromisso proposto pela Lei –, mas sim de reconhecer a necessidade de um envolvimento coletivo para a construção de mudanças mais amplas e efetivas.

Em suma, os pontos de interseção aqui apresentados evidenciam diferentes interfaces nas trajetórias de formação de professores indígenas no Brasil e no Canadá, revelando caminhos de luta e conquistas construídos pelos povos indígenas. Ainda que se trate de processos distintos, situados em diferentes temporalidades e estágios de consolidação, buscou-se demonstrar como eles convergem em muitas de suas demandas e reivindicações, as quais vêm contribuindo, de forma gradual, para a decolonização dos sistemas educacionais e para potenciais transformações com impactos em toda a sociedade.

Considerações Finais

A presença indígena nas universidades configura-se como uma conquista histórica e significativa desses povos, com uma trajetória consolidada no Canadá e em plena ascensão no Brasil. Neste trabalho, buscou-se destacar como a formação de professores indígenas desempenha um papel fundamental nesse percurso, reconhecendo que as experiências e conquistas de cada país permitem estabelecer relações que fortalecem uma dinâmica de mútua aprendizagem.

Tanto o ATEP quanto a LII-UFSC podem ser considerados exemplos de como a formação de professores indígenas se consolida como um território de re-existência, impactando desde a universidade até a escola. Ao reconhecer essas trajetórias e as estratégias firmadas para decolonizar práticas e espaços, damos luz à criação de caminhos próprios que revelam às instituições, aos cursos e aos docentes não indígenas a existência de outras vias possíveis para pensar a educação.

Portanto, ainda que a estrutura das instituições de ensino permaneça, em grande medida, pautada em uma lógica colonial, os cursos de formação de professores indígenas e as ações desenvolvidas por estes revelam que algumas “fissuras” vêm sendo abertas pela presença e pelo protagonismo indígena. Tal como argumenta Walsh (2017), é nesses interstícios que se entrecruzam processos, práticas e possibilidades interculturais e decoloniais, ou seja, as fissuras configuram espaços de atuação teórico-política e pedagógica nos quais se gestam pequenas esperanças.

Referências

ALBERTA EDUCATION. **Teaching Quality Standards. Government of Alberta.** 2017. Disponível em: [Teaching Quality Standard](#). Acesso em: 20 jan. 2026.

ATEP. **About ATEP.** Aboriginal Teacher Education Program. 2025. Disponível em: [About | Aboriginal Teacher Education Program](#). Acesso em: 12 jan. 2026.

BATTISTE, M. (ed). **Reclaiming Indigenous Voice and Vision.** Vancouver, BC: UBC Press, 2000.

BATTISTE, M.; BELL, L.; FINDLAY, L.M. Decolonizing education in Canadian universities: an interdisciplinary, international, indigenous research project. **Canadian Journal of Native Education**, v. 26, n. 2, p. 82-95, 2002.

BERGAMASCHI, M.A.; SILVA, R.H. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2007.

BLUE QUILLS FIRST NATIONS COLLEGE. **BQ 30th Anniversary Book:** commemorative edition. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.132, de 2025.** Dispõe sobre a Criação da Universidade Federal Indígena. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.

CARVALHO, J. Educação escolar como direito e projetos de futuro indígena. *In*: FLEURI, R.M.; OKAWATI, J.A.A. (orgs). **Decolonizar a Educação:** Entrecruzar caminhos de Bem Viver. São Carlos: Pedro e João, 2023, p. 69-83.

COTE-MEEK, S. Introduction. *In*: MOEKE-PICKERING, T.; COTE-MEEK, S. (eds). **Decolonizing and Indigenizing Education in Canada.** Toronto: Canadian Scholars, 2020.

FIDELIS, A.A.; OKAWATI, J.A.A. A práxis na educação escolar Kaingang. *In*: FLEURI, R.M.; OKAWATI, J.A.A. (orgs). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais.** Curitiba: CRV, 2021, p. 93-105.

FLEURI, R.M.; OKAWATI, J.A.A. (orgs). **Pedagogias e Narrativas Decoloniais**. Curitiba: CRV, 2021.

FLEURI, R.M.; OKAWATI, J.A.A. (orgs.). **Decolonizar a Educação**: Entretecer caminhos de Bem Viver. São Carlos: Pedro e João, 2023.

GAUDRY, A.; LORENZ, D. Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. **AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples**, Auckland, v. 14, n. 3, p. 218-227, 2018.

GLANFIELD, F. Message from the Vice-Provost, Indigenous Programming and Research. *In*: UNIVERSITY OF ALBERTA. **Indigenous Strategic Plan**: Braiding Past, Present and Future. Edmonton: University of Alberta, 2022.

GOOD, M. **Truth telling**: seven conversations about Indigenous life in Canada. Toronto: HarperCollins Publishers Ltd., 2023.

GRANDO, B.S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. da S. (orgs). **Povos indígenas, formação de professores e educação intercultural**: diálogos com a Lei nº 11.645/2008. Maringá: Eduem, 2022.

GRUPIONI, L.D.B. (org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

GUNN, T.M. et al. First Nations, Métis, and Inuit education: the Alberta initiative for school improvement approach to improve indigenous education in Alberta. **Journal of Educational Change**, Dordrecht, v. 12, p. 323-345, 2011.

HAMMERBERG, A. *et al.* **Balancing the whole self within online, indigenized teacher education**: exploring the case of ATEP. Edmonton: University of Alberta, Faculty of Education, 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: O Brasil Indígena. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

IELA – INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (UFSC). Canadá: acham 215 corpos de crianças indígenas em escola residencial. **IELA**, 4 jun. 2021. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/canada-acham-215-corpos-de-criancas-indigenas-em-escola-residencial/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

INDSPIRE. **State of Indigenous Education and Labour Market**. Toronto: Indspire. 2025.

MAHER, T.M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L.D.B. (org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

MARTINEAU, C. *et al.* Alberta's Aboriginal Teacher Education Program: a little garden where students blossom. **Canadian Journal of Native Education**, v. 38, n. 1, p. 121-148, 2015.

MATOS, K.G.; MONTE, N.L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L.D.B. (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

MELO, C.R. de. **Da universidade à casa de rezas Guarani e vice-versa: reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

NATIONAL INDIAN BROTHERHOOD. **Indian control of Indian education**. Ottawa: National Indian Brotherhood, 1972.

NCCIE – NATIONAL CENTRE FOR COLLABORATION IN INDIGENOUS EDUCATION. **Reconciliation and NCCIE**. 2017.

OLIVEIRA, L.A.A. de. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). *In*: OLIVEIRA, L.A.A. de (org). **A Questão Indígena na Educação Superior**. Cadernos do GEA – n. 10. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012.

OKAWATI, J.A.A.; DE PAULA, V.V.M. Uma aula intercultural crítica: aprendendo com um ancião Kaingang. *In*: FLEURI, R.M.; OKAWATI, J.A.A. (orgs) **Decolonizar a Educação: Entretecer caminhos de Bem Viver**. São Carlos: Pedro e João, 2023, p. 69-83.

OKAWATI, J.A.A.; KARPINSKI, C. Narrativas indígenas: um caminho decolonial para compreender a memória e informação. **Transinformação**, Campinas, v. 36, 2024.

PELLIZZER SOARES, R. **Navigating Critical, Indigenous, and Clown Pedagogies through Story-Listening**. Cham: Palgrave MacMillan (Springer Nature Switzerland), 2026.

SANTOS, E. Número de indígenas no ensino superior é 5 vezes maior que em 2011, aponta levantamento. **G1**, 6 maio 2023. Disponível em: [Número de indígenas no ensino superior é 5 vezes maior que em 2011, aponta levantamento | G1](#). Acesso em: 15 jan. 2026.

SMITH, L.T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

STATISTICS CANADA. Census. 2021. Disponível em: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/index-eng.cfm>. Acesso em: 15 jan. 2026.

STEINHAUER, E. Encouragement and grace are fundamental teachings at UAlberta's ATEP program. **Alberta Native News**, set. 2025. Disponível em: <https://paherald.sk.ca/encouragement-and-grace-are-fundamental-teachings-at-ualbertas-atep-program/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

STEINHAUER, E.; STEINHAUER, P.; PETERSON, S.S. Indigenous Principles Guiding Inclusive Structures and Practices in Teacher Preparation: Aboriginal Teacher Education Program in Alberta, Canada. *In*: DOWNES, p. *et al.* (ed.). **The Routledge International Handbook of Equity and Inclusion in Education**. London: Routledge, 2024, p. 401-415.

TRC – TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION OF CANADA. **Honouring the Truth, Reconciling for the Future**: summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada. Ottawa: Library and Archives Canada, 2015.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC empossa primeiro professor aprovado em concurso exclusivo para indígenas. **Notícias da UFSC**, ago 2024. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2024/08/ufsc-empossa-primeiro-professor-aprovado-em-concurso-exclusivo-para-indigenas/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

UOFA – UNIVERSITY OF ALBERTA. **Indigenous Strategic Plan**: Braiding Past, Present and Future. Edmonton: University of Alberta, 2025.

UOFA – UNIVERSITY OF ALBERTA. Indigenous Students Handbook (2025-2027). Edmonton: University of Alberta, 2025.

UOFA – UNIVERSITY OF ALBERTA. Have You Met ... the Kiskinwahmakewak (ATEP Aunties)? **The Quad**, 9 jan. 2025. Disponível em: [Have You Met ... the Kiskinwahmakewak \(ATEP Aunties\)? | The Quad](#). Acesso em: 15 jan. 2026.

VERGOLINO, E.B. **Indigenous schools and a decolonial model of education**: sharing experiences between Canada and Brazil. 2023. Tese (Doutorado em Indigenous Studies) – University of Manitoba, Winnipeg, 2023.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. Ecuador: Abya-Yala, 2017.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior (PDSE), no âmbito do qual foi realizado um período de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de Alberta (UofA), Canadá.

Abstract

This study establishes connections between Indigenous teacher education processes in Brazil and Canada. It is based on the premise that both countries have been building trajectories that intersect in the formulation of policies and institutional actions, with impacts extending from the university to the school. Thus, drawing on experiences in teacher education programs in both contexts, it discusses how these initiatives inspire pathways toward the indigenization, reconciliation, and decolonization of education. The study adopts a qualitative, exploratory, and descriptive design, grounded in bibliographic and documentary sources, articulated with the experiences accumulated in both countries. The analysis highlights common challenges imposed by colonial structures within educational institutions, which are addressed from situated perspectives that promote mutual

strengthening among Indigenous peoples, as well as contribute to the recognition of other possible approaches to education.

Keywords: teacher education; indigenous schooling; decolonization; indigenization; educational policies.

Resumen

Este trabajo establece relaciones entre los procesos de formación de docentes indígenas en Brasil y Canadá. Parte de la premisa de que ambos países han venido construyendo trayectorias que se entrecruzan en la formulación de políticas y acciones institucionales, con impactos que se extienden desde la universidad hasta la escuela. Así, con base en experiencias en programas de formación docente en ambos contextos, se discute cómo estas iniciativas inspiran caminos hacia la indigenización, la reconciliación y la decolonización de la educación. El trabajo adopta un diseño cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, fundamentado en fuentes bibliográficas y documentales, articuladas con las experiencias acumuladas en ambos países. El análisis evidencia desafíos comunes impuestos por estructuras coloniales en las instituciones educativas, los cuales son enfrentados a partir de perspectivas situadas que promueven el fortalecimiento mutuo entre los pueblos indígenas, así como contribuyen al reconocimiento de otras formas posibles de educar.

Palabras clave: formación de docentes; educación escolar indígena; decolonización; indigenización; políticas educativas.