



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Aurineia Claudio Martins

Formação continuada do professor não indígena que atua em escolas indígenas: uma revisão sistemática de Teses e Dissertações nos períodos de 2011 – 2021.

Mestrado em Educação

Manaus – AM
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



Aurineia Claudio Martins

Formação continuada do professor não indígena que atua em escolas indígenas: uma revisão sistemática de Teses e Dissertações nos períodos de 2011 – 2021.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Linha 1 – Processos Educativos e Identidades Amazônicas.

Orientadora: Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas.

Coorientação: Nayana Cristina Gomes Teles.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M386f Martins, Aurineia Claudio
Formação continuada do professor não indígena que atua em escolas indígenas : uma revisão sistemática de Teses e Dissertações nos períodos de 2011 – 2021. / Aurineia Claudio Martins . 2024
119 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Hellen Picanço Simas
Coorientador: Nayana Cristina Gomes Telles
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação Continuada. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Revisão Sistemática. 4. Professor não-indígena. I. Simas, Hellen Picanço. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TITULO: FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NÃO INDÍGENA QUE ATUA EM ESCOLAS INDÍGENAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE TESES E DISSERTAÇÕES NOS PERÍODOS DE 2011 – 2021.

MESTRANDA: AURINEIA CLAUDIO MARTINS

ORIENTADORA: PROFA. DRA. HELLEN PICANÇO SIMAS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nayana Cristina Gomes Telles
(Presidente / Co-orientadora)

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva
(Membro Interno do PPGE)

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza
(Membro Externo - UFAC)



Esta pesquisa conta com o apoio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do Edital 008/2021, Programa de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu – POSGRAD.



Elevo os meus olhos para os montes; de onde me vem o socorro?

O meu socorro vem do Senhor, que fez os céus e a terra.

Não deixará vacilar o teu pé; aquele que te guarda não dormitará.

Eis que não dormitará nem dormirá aquele que guarda a Israel.

O Senhor é quem te guarda; o Senhor é a tua sombra à tua mão direita. De dia o sol não te ferirá, nem a lua de noite.

O Senhor te guardará de todo o mal; ele guardará a tua vida.

O Senhor guardará a tua saída e a tua entrada, desde agora e para sempre.

(Salmo 121, Bíblia Sagrada)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu amado marido, Ranison Martins, cujo apoio inabalável e amor constante foram a luz que me guiou durante toda essa jornada. À minha fonte de inspiração e fortaleza, obrigado por estar ao meu lado em cada passo do caminho.

Ao meu pai, Azarias, meu eterno porto seguro, cujo encorajamento foram fundamentais para meu crescimento, você é meu espelho. Aos meus irmãos, que sempre me apoiaram incondicionalmente.

Aos meus queridos filhos, Asaph e Levy, que trouxeram alegria e motivação à minha vida todos os dias. Que esta dissertação sirva como um testemunho do meu compromisso com o aprendizado e crescimento contínuos, em busca de um futuro melhor para nossa família.

Que o exemplo de dedicação e perseverança aqui refletido inspire vocês a perseguirem seus próprios sonhos com coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar este relato de gratidão, elevo meu coração ao meu Senhor Jesus, reconhecendo-o como a fonte suprema de força e inspiração. A Ele, dedico toda honra e glória, pois foi sob sua proteção que enfrentei as noites sombrias e os dias desafiadores desta jornada. Cada momento vivido foi permeado por lágrimas de luta e aprendizado, moldando-me de maneira inigualável. Acredito firmemente que até este ponto, esta jornada representou o mais árduo dos desafios que enfrentei. Passei por processos dolorosos, enfrentei medos que pareciam intransponíveis e me deparei com desafios que testaram meus limites. No entanto, sempre contemplei a mão amorosa de Deus sobre mim, iluminando o caminho e fortalecendo-me para seguir adiante.

Expresso minha mais profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram significativamente para a conclusão deste trabalho. Minha cunhada Alcenira Bento que foi um verdadeiro apoio ao longo deste processo, auxiliando-me nos cuidados com os meninos. A Eliana Beatriz, minha sobrinha, demonstrou uma dedicação admirável, assumindo os pequenos para que eu pudesse me concentrar nos estudos. E à minha cunhada Elenir, meu sincero agradecimento.

À minha família, que direta ou indiretamente estavam comigo em oração, especialmente aos meus pais, irmãos, cunhados e cunhadas, pelo amor incondicional, apoio constante e compreensão nos momentos de ausência. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse me dedicar aos estudos e alcançar meus objetivos.

Meu pai, Azarias, meu velhinho, você é luz na minha vida, como eu te amo, obrigada pro tanto, teu apoio incondicional, você é minha inspiração. À minha tia Zane, que desempenhou um papel tão importante em minha jornada, expresso minha sincera gratidão por suas orações ao longo deste caminho.

Minha irmã Aucineia e minha sobrinha Ellen Vitória, foram apoio no início deste percurso. Ao meu irmão, Auciney, que foi um grande apoio, sem você esse mestrado não seria possível, você foi o apoio financeiro nessa jornada, muito

obrigada meu irmão que o Senhor te recompense. Aos meus irmãos, Auriney, Azarias Junior, a distância não diminui a importante, amo vocês.

Meu marido, Ranison, essa conquista é tão sua quanto minha, obrigada pelo companheirismo, minha força, sem você, chegar a essa conquista não seria possível. Sua presença constante, seu apoio inabalável e seu amor incondicional foram os pilares sobre os quais construí esta conquista. Sem você ao meu lado, essa jornada teria sido muito mais difícil.

A meus queridos filhos, Asaph e Levy, dedico todo meu amor e gratidão. Vocês foram minha inspiração e motivação constantes ao longo desta jornada. Seu sorriso iluminou os dias mais sombrios e seu amor foi o combustível que me impulsionou a seguir em frente.

À professora Nayana Teles, devo uma gratidão imensurável. Sua orientação e seu apoio incansável foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Sua paciência infinita e sua sabedoria foram como bálsamos para minha alma, tornando esta jornada acadêmica não apenas suportável, mas também enriquecedora. Sou eternamente grata.

A todos os professores, que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento, expressei minha profunda gratidão pelo conhecimento compartilhado e pela inspiração proporcionada ao longo deste percurso acadêmico. Suas contribuições foram fundamentais para minha formação intelectual e para o sucesso deste trabalho.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro concedido ao longo deste projeto. Sem o generoso suporte da FAPEAM, esta jornada acadêmica teria sido significativamente mais desafiadora.

Aos amigos que encontrei nesta jornada, Diego Dias, você foi um amigo e parceira no início dessa caminhada, como foi difícil, mas suas palavras de incentivo foram muito importantes, obrigada de coração, pela troca de experiências, discussões produtivas e apoio mútuo durante todo o processo. Suas contribuições foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

A amiga Aricya Gisele, uma amiga que ganhei que será do mestrado para a vida, obrigada por ouvir meus momentos de choros, que bom que a vida me deu você. Thalles meu amigo, obrigada por estarmos juntos nessa jornada. No início

desse sonho tive a força e ajuda do meu amigo e irmão do coração Alain Praxedes, como é bom tê-lo como amigo, obrigada por ter iniciado este sonho comigo.

No decorrer da caminhada precisamos ter em nossas vidas pessoas que oram e intercedem por nós, e não teria como deixar de agradecer a minha pastora Adelina que sempre orou e intercedeu por mim durante este processo, obrigada por tudo.

Por fim, dedico este trabalho ao meu irmão de coração, em memória, Samuel Bento. Sua presença e amizade deixaram uma marca permanente em minha vida, e suas lembranças continuarão a me inspirar a alcançar novos desafios.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão por fazerem parte desta jornada e por tornarem possível a realização deste sonho. Seus apoios foram inestimáveis e jamais serão esquecidos.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a analisar como a temática da formação continuada de professores não indígenas vem sendo explorada, visando contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as necessidades e desafios da atuação docente na educação escolar indígena. O estudo teve como objetivo geral investigar a produção nacional sobre esse tema, buscando mapear pesquisas na pós-graduação brasileira e discutir as características da formação continuada oferecida aos professores não indígenas que atuam em escolas indígenas. Os objetivos incluíram mapear a produção de pesquisas, discutir as características da formação continuada oferecida aos professores e analisar os principais desafios enfrentados por esses profissionais. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem metodológica de revisão sistemática de Teses e Dissertações produzidas entre os anos de 2011 e 2021. A escolha por essa metodologia se deve à sua capacidade de realizar uma abordagem abrangente sobre um tema específico, permitindo a organização, análise e síntese das principais obras existentes na área de interesse (Vosgerau; Romanowski, 2014). Para a construção do corpus deste estudo, foram adotados critérios de sistematização baseados em levantamentos bibliográficos realizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2011 a 2021. A escolha desse intervalo temporal se justifica pela necessidade de capturar um amplo espectro de produções acadêmicas relevantes para a temática em questão, levando em consideração o contexto nacional e o recorte temporal significativo dos últimos dez anos, visando compreender os avanços e limitações no processo de produção de conhecimento nesse período (Fiorentini; Passos; Lima, 2016, p. 19). Utilizando os descritores pertinentes, como 'formação continuada de professores não indígenas', 'professor não indígena', 'educação escolar indígena' e 'educação indígena'. A escolha pelos descritores específicos foi guiada pelos objetivos da pesquisa e pela necessidade de direcionar a busca para as produções que abordam diretamente o objeto de estudo. Olhar para as políticas de formação continuada para professores não indígenas é fundamental para aprimorar não apenas o aspecto teórico, mas também para compreender a prática educacional e sua aplicação efetiva no contexto escolar indígena. Isso requer uma revisão das funções tradicionais da escola, respeitando as territorialidades, necessidades e especificidades de cada comunidade. Em um contexto ideal, a presença de professores indígenas é fundamental nas escolas voltadas para esse público. No entanto, devido à complexidade do sistema escolar brasileiro e à exigência legal de professores de diversas especialidades para lecionarem, é difícil imaginar, a curto prazo, a exclusividade de professores indígenas nessas escolas. Portanto, é crucial repensar urgentemente como a educação escolar indígena é abordada nos cursos de formação docente, uma vez que também há professores não indígenas nesse espaço. Nesse sentido, a formação docente deve passar por uma redefinição, para que os professores assumam novas competências profissionais em um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto, como preconiza Imbernón, 2010. Embora a formação inicial possa preparar os professores para começar a ensinar, é essencial que ela forneça uma base sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, capacitando os futuros professores a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Palavras chaves: formação continuada, educação escolar indígena, revisão sistemática, professor não indígena.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how the theme of continuing education for non-indigenous teachers has been explored, aiming to contribute to a broader reflection on the needs and challenges of teaching in indigenous education. The study had the general objective of investigating national production on this topic, seeking to map research in Brazilian postgraduate programs and discuss the characteristics of continuing education offered to non-indigenous teachers working in indigenous schools. Objectives included mapping research production, discussing the characteristics of continuing education offered to teachers, and analyzing the main challenges faced by these professionals. To achieve the proposed objectives, a systematic review approach of theses and dissertations produced between 2011 and 2021 was adopted. The choice of this methodology is due to its ability to provide a comprehensive approach to a specific topic, allowing for the organization, analysis, and synthesis of the main works in the area of interest (Vosgerau; Romanowski, 2014). Criteria for systematization based on bibliographic surveys conducted in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) were adopted to construct the corpus of this study, covering the period from 2011 to 2021. The choice of this time frame is justified by the need to capture a broad spectrum of academic productions relevant to the topic in question, considering the national context and the significant temporal scope of the last decade, aiming to understand the advancements and limitations in knowledge production during this period (Fiorentini; Passos; Lima, 2016, p. 19). Using relevant descriptors such as 'continuing education for non-indigenous teachers', 'non-indigenous teacher', 'indigenous school education', and 'indigenous education', the specific descriptors were chosen guided by the research objectives and the need to direct the search towards productions directly addressing the object of study. Examining continuing education policies for non-indigenous teachers is essential to improve not only the theoretical aspect but also to understand educational practice and its effective implementation in indigenous school contexts. This requires a review of traditional school functions, respecting territorialities, needs, and specificities of each community. Ideally, the presence of indigenous teachers is crucial in schools serving this population. However, due to the complexity of the Brazilian school system and the legal requirement for teachers of various specialties to teach, it is difficult to envision the exclusivity of indigenous teachers in these schools in the short term. Therefore, it is crucial to urgently rethink how indigenous school education is addressed in teacher training courses, considering the presence of non-indigenous teachers in these spaces as well. In this sense, teacher training must undergo redefinition so that teachers acquire new professional competencies in revised pedagogical, scientific, and cultural knowledge, as advocated by Imbernón, 2010. While initial training may prepare teachers to begin teaching, it is essential that it provides a solid foundation in scientific, cultural, contextual, psychopedagogical, and personal aspects, enabling future teachers to undertake the educational task in all its complexity.

Keywords: continuing education, indigenous school education, systematic review.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descritores utilizados de maneira individual na BDTD e total de pesquisas encontradas para cada.....	55
Quadro 2: Cruzamento dos descritores para o levantamento na BDTD.....	56
Quadro 3: Temáticas dos registros de teses e dissertações	59
Quadro 4: Dissertações e Teses selecionadas a partir do objeto de pesquisa	64
Quadro 5: Tema e objetivo principal de cada pesquisa analisa.....	66
Quadro 6: Instrumentos utilizados pelas pesquisas na coleta de dados	68
Quadro 7: Distribuição dos Estudos por Contexto de Pesquisa: Cidade vs. Comunidade Indígena	69
Quadro 8: Categorização dos desafios que se destacam nas pesquisas.	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados dos avanços das escolas indígenas	42
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama dos tipos de estudos de revisão.....	52
Figura 2: Segundo filtro de seleção	58
Figura 3: Nuvem de palavras construídas a partir dos desafios apontados pelas pesquisas	85

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Procedimentos analíticos durante a sistematização (fichamento das pesquisas selecionadas)	106
--	-----

SUMÁRIO

LINHAS INTRODUTÓRIAS: DA ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA A SER INVESTIGADO.....	12
1.1 Quem eu sou e o lugar de onde falo.....	12
1.2 Potencialidade dos estudos de revisão sistemática para o (re)conhecimento do campo de pesquisa.....	16
1.3 Formação de professores não indígenas que atuam em escolas indígenas.....	23
1.4 Questão norteadora ou problema.....	25
DELINEAMENTO TEÓRICO.....	28
2.1 Educação escolar indígena como objeto de investigação: Percurso histórico da educação no Brasil.....	29
2.2 Educação indígena x educação escolar indígena.....	43
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA REVISÃO SISTEMÁTICA: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS.....	48
3.1 Construção do <i>corpus</i> e fase de pré-análise.....	53
3.1.1. Percurso para a construção do <i>corpus</i> e fase de Pré-análise.....	55
3.2 Leitura, análise e sistematização dos dados.....	60
TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PESQUISAS, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE NÃO INDÍGENA.....	65
4.1 Tendências na Pesquisa Contemporânea: Uma Análise dos Estudos Seleccionados.....	66
4.2 Formação continuada de professores nas dissertações e teses de 2011 a 2018.....	76
4.3 Os desafios enfrentados pelos professores: uma análise sistemática dos obstáculos e necessidades educacionais.....	84
4.4 O Silenciamento de Trabalhos sobre Professores não Indígenas que atuam com alunos Indígenas: Uma Análise Crítica.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	100

LINHAS INTRODUTÓRIAS: DA ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA A SER INVESTIGADO.

No fundo, todos temos necessidade de dizer quem somos e o que é que estamos a fazer e a necessidade de deixar algo feito, porque esta vida não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade.

José Saramago (1997)

Com essa frase de Saramago (1997) que nos remete a ideia da importância de deixar uma marca significativa durante nossa passagem por este mundo, no que concerne a partilhar vivências e experiências, apresento as linhas introdutórias que descrevem quem eu sou e o lugar de onde falo, delineando um pouco da minha trajetória pessoal e acadêmica, em seguida, descrevo a segunda seção, na qual apresento a proposta de investigação que discute o caminho percorrido pelos pesquisadores que tiveram como objeto de investigação a formação docente, bem como alguns parâmetros que permeiam a educação escolar indígena e seus progressos políticos pedagógicos. Na terceira seção, descrevo a importância de se pensar na formação docente dos professores que atuam na educação escolar indígena e os desafios por eles enfrentados e pôr fim a última seção traz as questões que nortearam a presente pesquisa, bem como os objetivos aqui propostos.

1.1 Quem eu sou e o lugar de onde falo.

Nasci e fui criada no município de Nova Olinda do Norte, interior do estado do Amazonas, situada no Rio Madeira, cidade pequena que não vislumbrava muitas oportunidades para aqueles que sonhavam em alcançar uma formação além do Ensino Médio. Para cursar o Ensino Superior, era preciso migrar para outros municípios ou para a capital do estado. Atualmente, a realidade é bem diferente de dez anos atrás, as oportunidades já são maiores e o município já possui Institutos Superiores que abrem portas para aqueles que anseiam por uma graduação.

Concluí o Ensino Médio aos 19 anos, e até então, eu não tinha perspectiva profissional, mas eu sabia que seguir na carreira docente, foi o que sempre almejei, contudo devido à realidade por mim vivida, chegar à universidade não fazia parte dos meus sonhos, mas eu tinha certeza de que eu teria que fazer algo para mudar a minha realidade.

Minha família vivia da labuta de plantar e colher para o sustento, família que não se tinha Ensino Superior como objetivo, não por não querer, mas porque não fazia parte da sua história, da sua realidade. Sou a quarta de cinco irmãos, e por meus pais serem separados quando ainda era pequena, fiquei sendo criada por minha tia Zane que investiu acreditando que eu poderia chegar a essa conquista.

Durante o Ensino Médio, fiz as três etapas do Processo Seletivo Contínuo (PSC), que me abriu portas para a graduação. No ano de 2010, iniciei o curso de Licenciatura em Ciências: Química e Biologia no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas, Campus Itacoatiara.

Quando se é jovem, na maioria das vezes, nossas metas e objetivos não são levados a sério por nós mesmos, contudo o amadurecimento e as oportunidades perdidas nos fazem refletir como se está levando a vida acadêmica e isso me fez repensar sobre como eu estava construindo minha carreira profissional, e vi que não era o caminho, que cursar a graduação ia muito além da forma irrefletida que eu levava, e que terminou por causar um atraso na finalização da graduação, concluída no ano de 2017.

Retornei para a minha cidade em 2020 para trabalhar como professora pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), quando fui chamada para lecionar no Ensino Fundamental I, área na qual não possuo habilitação específica, porém, eu precisava adquirir experiência para ser inserida no mercado de trabalho.

Ser professora contratada me fez repensar muitas coisas, pois precisei rever tudo o que eu acreditava, me deparei com questões que me fizeram reconsiderar meus conceitos, e ter a convicção que ser professor vai além do que se aprende na graduação, você não só ensina seus alunos, como aprende a exercer a carreira docente na sala de aula. Eu precisei novamente aprender para poder ensinar meus alunos, pois ser professor na prática exigiu de mim muito mais do que aprendi na graduação. Aprendi que ser professor requer uma busca constante por aperfeiçoamento, que se torna mais difícil na ausência de suporte específico que considere a condição de iniciante.

Teles (2019), amparada nos estudos de Lima (2004) e de Cunha (2005), afirma que o apoio no começo da carreira é particularmente importante, pois as primeiras experiências e aprendizagens são fundantes dos saberes que os professores constroem (Cunha, 2005). Além disso, é nessa fase da vida profissional que ocorrem

os principais marcos das identidades e dos estilos que irão caracterizar o professor ao longo de sua carreira (Lima, 2004). Esta realidade me fez pensar na necessidade de investir ainda mais em minha formação profissional e, assim, tomar a importante decisão de cursar mestrado, que, até então, para mim era um sonho distante.

No início do ano de 2021, houve a oportunidade de alcançar essa nova etapa da vida acadêmica, pois fui aprovada na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. A universidade pública sempre abre caminhos para jovens como eu, que, sem muitas perspectivas para o futuro, podem chegar mais perto dos seus anseios e lutar por uma carreira de sucesso.

Como todo começo é difícil, é preciso passar por adaptações de toda uma realidade de vida. Quando iniciei o mestrado, meu filho tinha apenas 1 ano e 7 meses de idade, o que tornou o início do curso ainda mais difícil e árduo; as demandas de uma criança tão pequena e, naturalmente, tão ligada à mãe dificultava conseguir tempo para estudar e precisei recorrer a ter alguém para me ajudar com ele e me reorganizar nos horários para dar conta dos conteúdos exigidos.

Retornar aos estudos depois de três anos foi bem complicado e ainda com um filho pequeno me fez querer retroceder, tendo em vista que eu pensava que não seria o momento, mas eu tinha certeza de que essa era a oportunidade que eu havia tanto pedido a Deus, logo, eu não poderia desistir. O início das aulas foi bem turbulento, algo muito além do que já havia vivido na vida acadêmica, foi uma mistura de sentimentos, de impotência que eu jamais havia sentido. Cada mês que passa é sempre um processo que temos que vencer nossos próprios limites, limites esses que são possíveis de vencer quando se tem objetivos a alcançar, fácil não é, porém não é impossível.

O projeto inicial submetido para a seleção no mestrado foi pensado para a Educação Especial, a partir da crise Pandêmica do Novo Coronavírus, desencadeada no ano de 2020, no qual os professores tiveram que se reinventar para atender aos discentes que foram privados do acesso à escola em decorrência do isolamento social, necessário para evitar a propagação do vírus que se alastrou pelo mundo, ceifando milhões de vidas. Com as aulas presenciais suspensas, a educação migrou para o espaço virtual, para que os alunos não fossem privados do ensino e por conseguinte o acesso à educação não fosse interrompido. Souza (2020, p. 117)

ressalta que “o mergulho no caos fez parte do nosso cotidiano. Mas, o caos tem potencial para tornar a criação possível.”

Em contrapartida, a nova realidade indicava que o ensino remoto apresentava grandes desafios que iam desde a ausência de orientações teórico-metodológicas sólidas, à ausência dos recursos básicos, como um computador ou dispositivo móvel com acesso à internet, para alunos e professores, particularmente grave no Estado do Amazonas. Se para alunos sem necessidades educativas especiais essa realidade já se mostrava desafiadora, o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais era ainda mais preocupante.

Durante o processo de concepção do projeto, conheci uma docente que com dedicação e afincamento mediava o ensino no Atendimento Educacional Especializado – AEE, o que despertou meu interesse em conhecer essa realidade, principalmente os percalços da docência, pois, o acesso ao aluno acompanhado por essa professora era cercado de desafios. A referida docente precisava pilotar uma moto pela estrada (29km) e, em seguida, pegar transporte fluvial até o local que o aluno residia para atendê-lo com as atividades já adaptadas à sua especificidade, boa parte deste processo com recursos próprios, para que o aluno não ficasse prejudicado no processo de ensino aprendizagem.

Todavia, o projeto inicial de mestrado, ao qual estou me referido, teve de ser reajustado para a cidade de Itacoatiara, pois, no ano posterior, eu estaria retornando, para residir, e se tornaria muito inviável dar andamento à pesquisa na cidade que trabalhei.

Contudo, desvendar/trilhar um novo caminho foi visto de maneira instigante frente à proposta que chamou atenção da minha orientadora, a realidade vivida por uma escola estadual indígena, que fica situada em uma aldeia no Rio Urubu, zona rural do município de Itacoatiara, situado no estado do Amazonas, que possui em seu corpo docente professores não indígenas.

Conhecer como esses professores não indígenas atuam nesse contexto distinto de sua realidade cultural, sabendo que as aldeias indígenas possuem uma cultura muito distinta, adquirida ao longo de gerações, em que a história oral é fonte primária para preservar os saberes de seus povos, e a luta para que sua cultura não seja discriminada, bem como o respeito por sua diversidade, traria uma reflexão a mais na educação.

Nos instigava compreender como esses docentes não indígenas se adequaram (ou não) ao contexto educacional indígena, levando em consideração que eles precisam, como agentes participantes do processo educativo desse espaço, preservar os saberes tradicionais dentro de sua prática pedagógica, realidade para qual não foram preparados nos cursos de graduação, que, no geral, abordam a temática de maneira superficial, quando abordam!

Assim, considerando que a educação escolar indígena se torna mais complexa do ponto de vista epistemológico, pois o docente deve agregar o processo educativo ministrado em língua portuguesa determinado em Lei, assegurando os saberes culturais indígenas, garantindo a continuidade das suas histórias culturais, respeitando as territorialidades, necessidades e especificidades de cada etnia, buscamos, neste trabalho, por meio do mapeamento da produção nacional de teses e de dissertações sobre a formação continuada dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena, discutir as características da formação continuada ofertada aos professores ou as razões da não-oferta e analisar os principais desafios dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena.

Para tanto, na seção a seguir, discutimos a potencialidade dos estudos de revisão sistemática para o (re)conhecimento do campo de pesquisa e, em seguida, apresentamos uma seleção de publicações que tiveram como objeto de investigação a formação docente, buscando potencializar o campo de investigação. Essas pesquisas fazem parte de uma linha do tempo em que corroboram para as discussões da pesquisa que versa sobre a formação continuada de professores não indígenas que atuam em escolas indígenas.

1.2 Potencialidade dos estudos de revisão sistemática para o (re)conhecimento do campo de pesquisa.

Durante nossa formação como seres humanos, recebemos diversos saberes, em diferentes âmbitos: doméstico, ético, moral, religioso, econômico, educacional etc., em um país tão rico em diversidade cultural, com sociedades indígenas tão diversificadas, a escola atua como um ambiente integrador de diferentes sujeitos, logo, não pode ser vista como espaço único de aprendizagem, tampouco de uma

aprendizagem uniformizada e sim como um ambiente integrador de um sistema mais amplo, tendo em vista o conhecimento que cada povo possui.

Entende-se que cada sujeito na sala de aula traz consigo uma bagagem cultural que vai além dos muros da escola. É justamente na sala de aula que a interculturalidade que não é um conceito neutro, mas que carrega uma perspectiva teórica importante se manifesta, proporcionando um encontro que favorece a interação e a valorização das diversidades entre os indivíduos. Sobre isso, Rocha e Tosta (2009) reforçam que os indivíduos “trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais [...]” (2009, p. 14). Somos remetidos, por meio de um olhar cultural, a enxergar as pessoas em suas diferenças e modos de vida. Esse olhar também possibilita observar nossa evolução como seres em desenvolvimento.

A escola indígena, em particular, exemplifica a articulação entre diversas culturas da sociedade, promovendo a interculturalidade. Portanto, a escola deve ser concebida como um ambiente integrador, que transmite o conhecimento socialmente acumulado e permite aos educandos compreender as diferenças entre os sujeitos que a frequentam. Quando esses conhecimentos são mediados e contextualizados aos componentes curriculares podem vir a contribuir significativamente para a compreensão do mundo onde o aluno vive. É a partir das informações transmitidas, no ensinar, no estudar e no refletir na escola que cada novo membro da sociedade se apropria das informações postas historicamente aos homens.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 possibilitou o direito aos povos originários à alteridade cultural, isto é, o direito à diferença; a constituição rompeu paradigmas e os indígenas deixaram de ser vistos em vias isoladas da sociedade, imputando o reconhecimento de sua própria organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (Brasil, 1994).

O artigo 210 da CF/1988 estabelece o direito a uma educação escolar bilíngue, preservando a língua indígena e mantendo os próprios meios de aprendizagem, sendo assegurado também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN de 1996, no sentido de completar o estabelecido na Constituição Federal de 1988, viabilizando a articulação do direito ao ensino para uma educação intercultural e bilíngue, de modo a promover a valorização de suas memórias históricas, conforme descrito no art. 78, incisos I e II, da Lei 9.394:

Art. 78 – O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996, p. 27).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998) fundamenta-se nas legislações anteriores, frisando à interculturalidade da educação escolar indígena, respeitando a forma própria de viver de cada povo e assegurando o direito à sua própria organização escolar.

No entanto, muitos entraves ainda permeiam a educação escolar indígena, principalmente no que se refere a uma proposta pedagógica curricular de acordo com a vivência de cada povo, pois ainda é perceptível que a educação de um modo geral é tida como uma educação homogênea, logo, é preciso que os órgãos estatais tenham um olhar mais consonante, considerando a grande diversidade cultural e etnias dos povos indígenas brasileiros (Brasil, 1994)

O currículo pedagógico deve estar organizado segundo os interesses da comunidade, respeitando os padrões estabelecidos, que permita ao aluno participar ativamente das atividades da comunidade, em estreito diálogo com a escola, no intuito de promover uma educação específica e diferenciada como previsto pelas diretrizes. De outro lado, a educação escolar indígena exige dos professores uma formação específica que mantenha o diálogo e a compreensão do processo histórico, socioeconômico e cultural de cada povo.

Pensar em uma educação escolar indígena de qualidade é contextualizar um projeto-pedagógico que irá ao encontro da especificidade de cada povo e, conseqüentemente, pensar na formação adequada do professor. É preciso consolidar um diálogo entre o ensino básico e o Ensino Superior, principalmente das licenciaturas interculturais (Baniwa, 2019). Contudo, é bem verdade que muitos avanços já se obtiveram tanto nas políticas públicas como nos projetos pedagógicos, os quais se deram por anos de lutas e resistências, além de progressos nas articulações de programas e de instituições não-governamentais, programas e projetos, secretarias de educação para que os indígenas ganhassem seu espaço

dando voz aos povos originários na sociedade como agentes da sua própria história e, principalmente, a transformação da escola indígena colonial em escola própria e autônoma.

Os indígenas conquistaram avanços significativos no “processo de autonomia, protagonismo e empoderamento etnopolítico”, graças a “uma complexa rede de organizações indígenas, que, na atualidade, exerce papel vital de guardião dos direitos indígenas e da autenticidade de Brasil real em todos os níveis locais, regionais e nacional.” (Baniwa, 2019, p. 18). Partindo da importância dos avanços da educação escolar indígena, sobretudo, quanto à formação do professor que atua na escola indígena, se faz importante entender como as pesquisas em pós-graduação compreendem a formação do professor, tendo em vista que não basta ter o conhecimento específico de sua área de formação, há também os desafios da docência, a relação do professor – aluno — bem como o conhecimento linguístico.

Desde a década de 1980, pesquisas são realizadas na área da formação de professores, mapeando tendências, bem como “metodologias de investigação, indicando prioridades, como também a configuração do campo, considerando teses, dissertações e trabalhos apresentados em eventos.” (Romanowski, 2012, p. 905). Investigar essas produções científicas pode ser um bom caminho para entender como a temática é vista e sua relevância para o campo educacional no processo histórico, apontando lacunas, recorrências e suas convergências.

Esta perspectiva sobre a educação escolar, principalmente no contexto da educação escolar indígena está cercado de desafios, um deles, central, é o silenciamento da temática nas pesquisas sobre a formação de professores, como observado nos estudos de Andrade (2007) apresentado na 30ª ANPEd, que realizou um mapeamento das produções de teses e de dissertações brasileiras defendidas entre os anos de 1999 e 2003, dando seguimento ao mapeamento realizado por André (2000) entre os anos de 1990 e 1998, na qual buscava “identificar tendências, temas emergentes e silenciados” sobre a formação de professores com assuntos e abordagens diversas. Tais estudos mostraram um preocupante silenciamento sobre algumas temáticas como a formação de professor para atuar na educação de jovens e de adultos, educação indígena e movimentos sociais.

Como aponta o estudo de Andrade (2007), houve muitos avanços quanto ao interesse dos pós-graduandos no que se refere à temática formação docente,

principalmente quando a autora vincula o resultado das suas análises com os resultados da pesquisa de André (2000), sendo notório o crescimento desse seguimento nas pós-graduações como descritos a seguir:

No período de 1990 a 1998 foram defendidas 6.244 dissertações e teses em 37 programas de pós-graduação em educação do Brasil, das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos anos seguintes, de 1999 a 2003, a produção total da área, defendida em 58 programas passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores. Esses dados deixam evidente que o número de programas cresceu muito no período e que houve aumento significativo do interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores (Andrade, 2007, p. 11).

Romanowski (2012) descreve que o número de pesquisas sobre formação de professores está em constante crescimento: em 2011 das 5.451 teses e dissertações defendidas em educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como tema central a formação de professores, comprovando o interesse dos pesquisadores no que tange à esta temática. Concomitante a isso, quando se refere às temáticas gênero e etnia, Andrade (2007) observou que, nos anos 2000, houve um silenciamento, o que para André (2000) era considerado uma temática emergente, contrariando as expectativas desta autora. Logo, “Por que os pós-graduandos não investigam questões de gênero e etnia? Serão motivos socioculturais?” (Andrade, 2007, p. 14).

Traçando um percurso cronológico a partir de pesquisas que fizeram mapeamentos sobre a temática “educação indígena” e/ou “educação escolar indígena”, apresentamos aqui autores que fizeram levantamentos quanto à temática, evidenciando como ganhou notoriedade nos programas de pós-graduação

Destaca-se que o período compreendido entre 1960 e 1970 testemunhou a consolidação do movimento indígena, impulsionado pelas políticas indigenistas que conferiram aos povos indígenas o papel protagonista de sua própria história. Esse engajamento, por meio das assembleias, das organizações e movimentos, contribuiu significativamente para o reconhecimento dos indígenas como cidadãos plenos no contexto brasileiro. Posteriormente, na década de 1980, essas mobilizações ganharam maior visibilidade e influência, especialmente na demanda por uma educação diferenciada, visando à formação de professores indígenas, conforme destacado por (Ramos; Nogueira; Franco, 2019).

Essa linha histórica, atrelada às produções acadêmicas, nos mostra o quanto a pesquisa científica pode contribuir com os avanços no contexto educacional e como a universidade tem uma relação direta quanto ao aumento da importância da escola para os próprios povos indígenas, uma vez que o apoio às questões sociais e políticas públicas se faz importante para eles (Grupioni, 2003). Sobre o assunto, Maroldi; Maia Lima; Hayashi (2018, p. 933), destacam:

A temática educação indígena tem sido bastante explorada, seja em relatórios técnicos produzidos por órgãos governamentais de planejamento e execução de políticas educacionais voltadas para essa população, seja em trabalhos acadêmicos que resultam de pesquisas realizadas em nível de pós-graduação ou em artigos divulgados em periódicos científicos. (Maroldi; Maia Lima; Hayashi, 2018, p. 933)

Compreender que as produções científicas possibilitaram a introdução da instituição escolar nas comunidades indígenas, abre um caminho para a importância de estudos de sistematização, uma vez que os apontamentos nos possibilitam assimilar caminhos e descaminhos da educação indígena no Brasil a partir de trabalhos já realizados, para assim trazer reflexões sobre lacunas existentes.

Grupioni (2003), no artigo intitulado “A educação indígena na academia: inventário comentado de Teses e Dissertações sobre a educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)”, descreve que:

No período que vai de 1978, quando foi apresentada a primeira dissertação de mestrado sobre educação bilíngue, até 2002, quando se fechou esse inventário, contabilizaram 74 dissertações e teses defendidas em diferentes áreas do conhecimento, o que evidencia que a temática da educação indígena adquiriu importância acadêmica, compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas e com resultados sendo compartilhados. (Grupioni, 2003, p. 197).

Grupioni (2003) destaca ainda que o quantitativo das 74 dissertações e teses está dividido em diferentes áreas do conhecimento, porém apenas 37 trabalhos estão voltados para a área da educação, o que corresponde à metade dos achados em seu inventário. Cabe ressaltar que a pesquisa teve o recorte de 25 anos. Isso nos remete ao que André (2000) e Andrade (2007) elucidam em sua pesquisa, que a temática voltada para os indígenas era incipiente, ou seja, estavam começando a despertar o interesse dos pesquisadores.

Avançando no tempo, os autores Maroldi; Maia Lima; Hayashi (2018, p. 934) fazem um levantamento atrelado ao estudo de Grupioni (2003; 2008), com

apontamentos que mostram que um intervalo temporal entre as duas primeiras dissertações, a primeira defendida 1978 e a segunda 1981 – e que os demais trabalhos ocorreram quase uma década após, ou seja, apenas nos anos 1990. Depois dessas duas pesquisas defendidas, não surgiu nenhuma nova pesquisa, havendo um silenciamento até metade dos anos 90, quando na segunda metade dessa década, o número de trabalhos se ampliou.

Orellana (2019), em estudo cujo recorte temporal compreende o período de 1980 a 2017, chegou ao quantitativo de 485 trabalhos de teses e de dissertações relacionadas à temática da educação indígena, enfatizando que esse número expressivo, segundo o autor, pode ter relação com a “ampliação dos cursos de pós-graduação no país nas áreas de ciências humanas em geral e, em particular, de educação” (Orellana, 2019, p. 29). Corrobora-se esta afirmação, o pensamento de Saramago; Bruno (2020, p. 197):

Segundo os dados da CAPES, atualmente há 6.952 cursos de mestrado e de doutorado em diferentes áreas do conhecimento, ofertados por Universidades Públicas e Privadas em território brasileiro (Brasil, 2020). Esse número organiza-se em: 3.653 Mestrados Acadêmicos; 2.405 Doutorados Acadêmicos; 852 Mestrados Profissionais e 37 Doutorados Profissionais.

As autoras fazem menção ao fato de que “as primeiras pesquisas de doutoramento começam a aparecer nos bancos de dados das Universidades Brasileiras, considerando os descritores selecionados para essa pesquisa, na segunda metade dos anos 2000 [...]” (Saramago; Bruno, 2020, p. 197). Por meio das buscas, foram encontrados 726 trabalhos, com base nos descritores “educação indígena” e “educação escolar indígena”, recorte temporal feito entre 2005 a 2012. Mais precisamente “os primeiros trabalhos acerca da educação escolar indígena, com os descritores selecionados, aparecem nos bancos de teses a partir do ano de 2006” (Saramago; Bruno, 2020, p. 196).

Para Maroldi; Maia Lima; Hayashi (2018), Orellana (2019), e Saramago; Bruno (2020), as produções científicas em “educação indígena” e/ou “educação escolar indígena” já não são mais incipientes, uma vez que eles encontram um elevado número de estudos de várias áreas de conhecimento atrelados ao campo da interculturalidade.

Ao propor realizar uma revisão sistemática das produções acadêmicas voltadas para educação escolar indígena, a partir do panorama dos autores aqui apresentados, nos remete à ideia de que, passados mais de 15 anos da publicação dos estudos de

André (2000) e de Andrade (2007), a temática já não é um assunto silenciado, porém, como demonstrar-se-á nesta pesquisa, ainda há muitas questões silenciadas e lacunas a serem preenchidas nas pesquisas sobre a educação escolar indígena.

Ser e estar na educação é que nos move como pesquisadores a refletir sobre o contexto educacional e seus processos formativos, tendo em vista a amplitude do campo educacional, composta por pessoas de diferentes culturas e se move de maneiras diferentes com seres divergentes em pensamentos e comportamentos e nos leva a partilhar conhecimentos, questionamentos e reflexões, para construir dentro do contexto escolar mudanças nos paradigmas educacionais, não como forma de impor verdades absolutas, mas trazer o pensamento reflexivo, para assim compreender a realidade e, assim, propor hipóteses que permeiam esses desafios.

1.3 Formação de professores não indígenas que atuam em escolas indígenas.

Em um contexto ideal, a presença de professores indígenas não é somente primordial, como é fundamental nas escolas indígenas, porém, dada a complexidade do sistema escolar brasileiro e a exigência prevista em lei sobre a necessidade de professores de diferentes especialidades para lecionarem as disciplinas do currículo escolar, é difícil conceber, a curto prazo, a presença exclusiva de professores indígenas atuando nas escolas destinadas a esse público, logo, é preciso urgentemente repensar como a educação escolar indígena é trabalhada nos cursos de formação docente, uma vez que professores não indígenas estarão nesse espaço.

Nesse contexto, a formação docente deve passar, como nos alerta Imbernón (2010, p.12), por uma “necessária redefinição”, de forma que os professores “[...] assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos [...]”. (Imbernón, 2010, p.11). Embora, como afirma Zeichner (1993, p. 55), referindo-se à formação inicial, “[...] na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar [...]”, é essencial que a formação inicial seja capaz de fornecer ao futuro professor:

uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (Imbernón, 2010, p. 63).

Cientes da impossibilidade de pensar a formação inicial como suficiente para “munir” os professores de todas as respostas para os desafios do cotidiano da escola, posto que a aprendizagem da docência é complexa e deve ocorrer ao longo de toda a vida profissional dos docentes, uma vez que eles irão lidar, constantemente, com novos conhecimentos e novos sujeitos, o que requer, como destacam Davis; Nunes; Almeida (2012), que “[...] a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas da profissão docente.” (Davis; Nunes; Almeida, 2012, p. 13). Estas novas demandas acontecem em salas de aula com ambientes, cada vez mais, complexos e heterogêneos.

É nesse cenário que a formação continuada surge, não como mecanismo compensatório das supostas deficiências da formação inicial, tampouco desenvolvida em “pacotes de formação” genéricos e descolados da realidade dos docentes, mas como lugar de reflexão e análise, rompendo com práticas que priorizam soluções genéricas para problemas genéricos, pois “Na formação continuada não há problemas genéricos, apenas situações problemáticas” (Imbernón, 2010, p. 11).

Acostumadas a pensar sobre os desafios da formação de professores para atuar nas escolas urbanas e rurais, conhecer melhor a luta dos povos indígenas para legitimar uma educação digna com políticas que se voltem à representatividade de cada etnia, despertou nossa atenção ao tema que hoje é proposto nesta pesquisa **“a formação continuada de professores não indígenas que atuam em escolas indígenas”**.

Embora a presença de professores não indígenas atuando em escolas indígenas seja uma realidade comum e necessária a curto e médio prazo, é preciso ponderar se a atuação destes profissionais considera os avanços nas políticas educacionais para a educação escolar indígena, como descrito na constituição de 1988, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, que estabelece o direito à educação escolar indígena voltados para suas especificidades, diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural, unido ao currículo escolar, mantendo as tradições de cada etnia que deverão estar presentes no dia a dia da escola indígena.

É necessário olhar para o professor não indígena e buscar compreender que ele enfrenta desafios e dificuldades para atuar junto aos estudantes indígenas, contudo não pode ser ignorado que algumas regiões, como por exemplo, o Amazonas não apresentam profissionais indígenas formados suficientes para compor a demanda necessária nas escolas indígenas. Baniwa (2019) aponta que a região amazônica concentra um número elevado de professores não indígenas atuando nas escolas indígenas, visto que muitos profissionais indígenas possuem somente formação secundária – Ensino Médio – e não estão em nenhum Ensino Superior específico, ou nem possuem até mesmo formação em “magistério” ou “magistério indígena”. À vista disso, esta pesquisa se volta para a reflexão sobre as necessidades e lacunas que permeiam a atuação docente na educação escolar indígena, verificando a partir dos levantamentos de teses e de dissertações, se como a temática formação continuada de professores não indígenas vem sendo explorada, para entender as proporções dos objetos e assim contribuir para novas reformulações.

1.4 Questão norteadora ou problema

A educação básica nas zonas rurais conta com um diferencial na educação escolar, pois o docente precisa se adequar à realidade em que está inserido, seja ela com os ribeirinhos, quilombolas, camponeses, agricultores, imigrantes ou indígenas, principalmente diante dos desafios que são encontrados por estes profissionais, tendo em vista o modo de vida e cultura própria vivida por cada comunidade.

Contudo, a formação docente acontece para preparar o profissional para trabalhar o currículo pedagógico, que nem sempre demonstra articulação entre a identidade cultural¹ dos diferentes povos com as propostas curriculares; isso significa que os cursos de formação precisam preparar o futuro docente para lidar com os

¹ A identidade cultural pode ser definida como um conjunto de características, valores, símbolos, tradições e práticas compartilhadas por um grupo específico de pessoas, que contribuem para sua percepção de pertencimento e identificação dentro de uma determinada comunidade ou sociedade. No contexto indígena, a identidade cultural refere-se às características distintas das comunidades indígenas, incluindo sua língua, religião, costumes, modo de vida, conhecimento tradicionais e relações com a terra e o meio ambiente. Essa definição destaca a importância da cultura para a construção da identidade dos povos indígenas, que muitas vezes está baseada em uma conexão profunda com seus ancestrais, tradições espirituais e os conhecimentos transmitidos ao longo das gerações. Hall (1992), destaca-se a existência de diversas identidades indígenas, cada uma refletindo diferentes aspectos das culturas e experiências dos povos indígenas. Essa diversidade evidencia a riqueza e a complexidade de suas realidades. Na educação indígena, é fundamental reconhecer e respeitar essas múltiplas

diferentes contextos culturais e, conseqüentemente, valorizar os saberes, descentralizando a ideia de educação homogênea privilegiada por um sistema capitalista, uma vez que a realidade que permeia a educação brasileira é um encontro de uma rica diversidade cultural, e que o professor precisa compreender, como agente formador de identidade, que na sala de aula existem sujeitos diferentes entre si, não somente em pensamentos, mas com um contexto social que os difere. Não há como imaginar essa mudança na educação sem modificar as propostas de formação docente, posto que é o professor o grande responsável pelas mudanças no chão da escola (Vasconcelos; Ghedin, 2020).

É preciso ter um olhar que compreenda o homem em sua natureza e ajustar o currículo formal à realidade de cada grupo social, não descartando a cultura identitária que cada aluno traz consigo, mas compreendendo o meio que ele está inserido e a sua realidade social, considerando que o conhecimento informal não deve ser descartado, mas agregado ao currículo formal para o melhor aprendizado dos alunos. Somente assim, é possível estabelecer correlações entre os saberes e a complexidade da vida e dos problemas existentes na sociedade, uma vez que o ensino é fundamental na construção da identidade dos sujeitos enquanto atores sociais, considerando a escola como um espaço essencial do “ensinar-e-aprender” (Rocha; Tosta, 2009, p. 14-15).

Contudo, estar inserido no campo “com um conjunto de relações assimétricas entre indivíduos sociais que, mesmo participantes de diferentes códigos, crenças, padrões e normas de conduta, estão juntas produzindo um único ambiente sociocultural [...]” (Weigel, 2000, p. 227), requer que docente compreenda esse espaço. Isso permite que ele articule seus métodos pedagógicos aos desafios encontrados. Afinal, como em qualquer campo de atuação, é imprescindível que o docente conheça o espaço da comunidade, sua língua nativa, sua cultura e saberes, pois uma coisa está diretamente ligada à outra.

A importância em conhecer o espaço considerando a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, buscando compreender os saberes, é preservar esses saberes sem discriminá-los e compreender que o processo educacional, principalmente para esses povos, acontece de forma diferenciada e a articulação teórico-prática se faz fundamental para a educação escolar indígena que é

identidades, entendendo que elas são dinâmicas e influenciadas por contextos históricos, sociais e

vista como uma educação multicultural. Considerando tal discussão, são questões norteadoras deste estudo:

Como acontece a formação continuada dos docentes não indígenas que atuam na educação escolar de crianças e de jovens indígenas?

Quais desafios e dificuldades estes educadores enfrentam ao atuarem em escolas indígenas?

De quais recursos lançam mão para enfrentar estes desafios?

Optamos, para a condução deste estudo, iniciado durante a Pandemia do Novo Coronavírus, o que limitava significativamente as pesquisas de campo, por uma revisão sistemática de Teses e de Dissertações produzidas entre os anos de 2011 e 2021 que tratassem do tema. Essa revisão teve por objetivo geral:

Investigar a produção nacional de Teses e Dissertações sobre a formação continuada dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena.

E por objetivos específicos:

- **Mapear a produção de pesquisas na pós-graduação brasileira sobre a atuação de professores não indígenas em escolas indígenas.**
- **Discutir as características da formação continuada ofertada aos professores ou as razões da não-oferta.**
- **Analisar os principais desafios dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena.**

O olhar para as políticas de formação continuada para professores não indígenas é relevante para aprimorar não somente o olhar teórico, mas levar à compreensão da prática em si e como ela deve acontecer nesse espaço, repensando as funções da escola tradicional, desenraizando seu pensar homogêneo, respeitando suas territorialidades, necessidades e especificidades.

DELINEAMENTO TEÓRICO

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos.

Cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projetos de mudança. Ou seja, estamos inseridos no tempo: o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente (Aranha, 2012, p. 6).

Esse trecho da Aranha nos faz refletir acerca da trajetória que os indígenas percorreram ao longo da história do Brasil, marcada pela chegada dos portugueses e como a educação destes povos foi diretamente afetada pelo processo civilizatório, imposto a um povo que já possuía seu modo de vida, que foi negado pelos portugueses que chegaram as terras brasileiras, a invasão, ocupação e exploração promovida pela coroa portuguesa ao longo dos séculos, juntamente com inúmeras tentativas de subjugar os indígenas à autoridade da coroa, emergiram como fatores críticos desencadeadores de conflito diretos. Esses eventos culminaram em consequências irreparáveis, incluindo o apagamento de diversas etnias indígenas.

Olhar para esse passado é preciso, para que as raízes históricas não sejam vistas apenas como parte de um passado distante, mas principalmente, como a base da própria história do Brasil. Toda a luta dos povos indígenas pelo reconhecimento a uma identidade histórica não pode ser deixada de lado ou simplesmente ignorada, olhar para o passado é relembrar que em solo brasileiro habitavam pessoas que possuíam seu conhecimento, sua cultura e modo de viver, contudo, todo esse passado é a raiz de uma trajetória que mesmo sofrida, mesmo com suas perdas não deixaram de lutar por seus direitos.

O delineamento teórico apresenta, no primeiro tópico, elementos importantes na história social do Brasil, dividida em três momentos que abordam inúmeras tentativas de civilização, catequização e integração forçada dos povos originários à sociedade, além da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Estas instituições inicialmente tinham como objetivo proteger e assegurar os direitos dos povos indígenas. No entanto, ainda assim, persistiam ameaças à continuidade da existência desses povos, havendo ceticismo quanto à possibilidade de autodeterminação e auto-organização de suas

vidas. Apesar de permitir a preservação da cultura indígenas, muitas vezes essa integração à sociedade era realizada de maneira forçada em relação às suas identidades e tradições.

A segunda seção explora os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena, enfatizando a importância de discerni-los e compreender suas distinções. Esses termos não apenas delineiam diferentes abordagens educacionais, mas também fornecem percepções para a compreensão da identidade cultural dos povos indígenas. Para os indígenas, a educação não se limita aos espaços formais de ensino, mas é intrinsecamente integrada às experiências cotidianas, à transmissão oral de conhecimentos ancestrais e ao aprendizado prático que ocorre dentro da comunidade. Essa abordagem holística e intergeracional da educação reflete a profunda conexão dos indígenas com a terra, suas tradições e seu modo de vida. Em contrapartida, a educação escolar indígena, embora possa incorporar elementos da cultura local, geralmente é conduzida dentro do contexto da instituição escolar, seguindo currículos padronizados e métodos de ensino convencionais. A distinção entre esses tipos de educação sublinha a diversidade de abordagens educacionais dentro das comunidades indígenas e destaca a necessidade de reconhecer e respeitar suas próprias formas de transmitir conhecimento e preservar sua identidade cultural.

2.1 Educação escolar indígena como objeto de investigação: Percurso histórico da educação no Brasil.

A história da educação brasileira está ligada diretamente ao contexto europeu, tendo grande influência a partir das ações econômicas fomentadas pelas grandes navegações da burguesia mercantil e pelas reformas religiosas. A Europa enfrentava momentos conturbados com várias reformas em meados do século XVI, uma destas foi desencadeada por Martinho Lutero (1517), logo em seguida houve a contrarreforma da igreja católica, mediante à convocação do Concílio de Trento (1545-1563), ocasionando, assim, um grande impacto no âmbito da educação europeia, bem como no mundo colonial (Cicone; Moraes, 2016). Contudo, como nesse período o Brasil estava sob posse da coroa portuguesa, e o catolicismo era

considerado como religião oficial por Portugal, conseqüentemente o catolicismo teve o comando junto a coroa e, com isso, os padres da Companhia de Jesus instituíram no ensino regular ações evangelísticas a partir de catequeses, exercendo este controle no ensino por 210 anos (Ferreira Jr., 2010).

Este capítulo retrata, sucintamente, o percurso histórico da inserção do ensino regular no período Brasil – colônia, que aqui está descrito em três fases, a primeira fase “*jesuítica*”, que tinha como missão catequizar os indígenas; a segunda fase, marcada pela reformulação das políticas educacionais a partir da reforma pombalina, após a expulsão dos jesuítas que aconteceu em 1759; e a terceira fase, que acontece na segunda década do século XX, quando as práticas educacionais passaram a ser desenvolvidas a partir da criação do Serviço Nacional de Proteção ao Índio – SPI e, por conseguinte, as práticas educacionais passam por uma nova reformulação assumidas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

A fase Jesuítica aconteceu entre os séculos XVI e XVIII e envolvia diretamente os desejos políticos e econômicos da coroa Portuguesa em relação ao Brasil, com o intuito de organizar fundos para o interesse dos próprios jesuítas. “A educação jesuítica no período colonial teve início em 1549, quinze anos após a criação da Companhia de Jesus (1534) por Inácio de Loyola” (Ferreira Jr. 2010, p. 19). Nesse período os portugueses, buscavam usar os indígenas, como forma de dominá-los, usando a catequese como meio de escraviza-los, em busca de benefícios próprio e como forma de impor seus poderes sobre a minoria, bem com a explorar as riquezas das terras brasileiras.

Com chegada as Terras brasileiras de seis jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega, na esquadra do Primeiro governo geral de Tomé de Souza (Ferreira Jr. 2010)

A missão catequética jesuítica empreendida em relação aos ameríndios, por exemplo, estava tanto relacionada com as disputas religiosas que se processavam entre os cidadãos como também mantinha vínculos orgânicos com a própria lógica econômica que cobiçava as terras ocupadas pelos povos brasileiros (Ferreira Jr. 2010, p. 17).

Os jesuítas tiveram o monopólio do ensino e chegaram a construir inúmeros colégios com objetivo de formação religiosa (Ghiraldelli Jr. 2001). O processo de catequese e instrução com os indígenas teve seu início pelo Padre Manuel da

Nóbrega e outros dois jesuítas e, com o passar dos tempos, mais padres chegaram para complementar os esforços de Nóbrega.

Os jesuítas exerciam a maior influência, devido à facilidade que eles tinham em atribuir a escravidão, em busca de benefícios próprios, bem como trazer a distorção e levando a aceitação da escravidão, para assim ser considerada como algo natural, como descritos por Cicone e Moraes (2016, p. 68), ao citar Saviani (2008).

Apesar de os jesuítas serem a ordem de maior importância e de possuírem apoio da Coroa, outras ordens religiosas também participaram da colonização brasileira. Antes mesmo dos jesuítas, os franciscanos desenvolveram um trabalho importante em diversos pontos da colônia. Outras ordens aqui presentes foram os beneditinos, as carmelitas, os mercedários, os oratorianos e os capuchinhos. Além desse apoio real, a Companhia de Jesus era uma organização centralizada e que atuava como uma empresa, controlando fazendas, imóveis e escravos, [...] (2016, p. 68).

Essa influência estava baseada na maneira como os jesuítas tinham o poder de persuasão e buscavam dominar os povos, ganhando espaços nas comunidades indígenas e quando necessário impondo até mesmo a violência.

A educação inicial trazia consigo a ideia de colonizar os nativos e assim apagar a cultura dos indígenas, por meio da catequese, esse momento na história pode ser descrito como período ambicioso que não só tinha como objetivo a escolarização (Ferreira Jr. 2010), mas também visava o controle sobre os povos indígenas, além de mudar a crise gerada pela reforma protestante na Europa. Segundo Cicone e Moraes (2016, p. 68):

[...] a submissão do homem livre para a condição de escravizado passava pela encucação de sua nova condição e perda de sua própria identidade, isso se dava por diversas formas: pela sua catequização, ainda que distinta do índio; pela coerção violenta ao trabalho forçado e tipificação de crimes cometidos pelos escravizados.

Além disso, a catequese acarretava uma maior solidez na colonização do Brasil, pois os indígenas catequizados não seriam obstáculos aos objetivos da coroa Portuguesa, bem como solução para os conflitos religiosos.

Os jesuítas deram início a missão de evangelização dos indígenas, contudo encontraram um povo que possuía elementos culturais estabelecidos, o que dificultou a missão de evangelização com os adultos (Ferreira Jr. 2010), com isso o processo de catequese gerou muitos conflitos, logo, os jesuítas tiveram que adequar suas práticas pedagógicas se voltando principalmente para as crianças, neste caso,

reunindo filhos de colonos e crianças indígenas, para facilitar a aprendizagem e a inserção de um catecismo bilíngue.

De acordo com Orellana (2019), é importante ressaltar que esse processo não se limita a uma visão simplista. Os jesuítas enfrentavam diversos desafios ao adentrarem nas aldeias, sendo necessário não apenas conquistar a confiança das comunidades, mas também lidar com resistências culturais e crenças arraigadas. O contato inicial com as crianças era estratégico, pois estas muitas vezes eram vistas como o futuro das comunidades e, portanto, influenciavam as dinâmicas sociais e religiosas. Nesse contexto, os jesuítas se esforçavam para adaptar suas abordagens e métodos catequéticos de acordo com a pluralidade de costumes e tradições encontradas em cada aldeia, buscando assim estabelecer um espaço para a disseminação de sua doutrina. Esse processo era complexo e permeado por tensões, exigindo dos jesuítas uma constante negociação e ajuste de estratégias para alcançar seus objetivos missionários.

A partir dessa adaptação, os jesuítas deram início a educação mesclando as crianças indígenas a outras crianças, filhos de colonos, para o conhecimento das línguas nativas, o que acarretaram maiores possibilidades a mudanças socioculturais, e conseqüentemente o enfraquecimento ao modo de vida dos nativos.

Os jesuítas observaram a necessidade do envolvimento com os indígenas para então aprenderem suas línguas nativas, bem como os rituais e costumes nativos, que acarretava o maior contato com os indígenas (Freire, 2013). Embora os jesuítas reconhecessem a importância do envolvimento com os indígenas, inclusive aprendendo suas línguas nativas e compreendendo seus costumes e rituais, essa integração era seletiva e voltada para o controle missionário.

Quando a criança indígena começava a frequentar as escolas esses costumes não eram aceitos e eram excluídos do contexto escolar, pois o objetivo maior dos jesuítas era exercer o controle dos indígenas, a fim de disseminar seus conhecimentos para que os indígenas adotassem modos e costumes europeus.

Na nova estratégia missionária, as crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente “contaminadas” pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais (Ferreira Jr. 2010 p. 20).A nova estratégia

missionária mencionada destaca as crianças como alvos específicos desse processo de aculturação, considerando-as portadoras de um potencial duplo: por um lado, eram vistas como menos “contaminadas” pelos costumes considerados pecaminosos pelos jesuítas; por outro lado, após serem catequizadas, poderiam ser utilizadas como agentes de mudança cultural dentro de suas próprias comunidades, combatendo os costumes tradicionais dos seus pais. Isso evidencia o objetivo primordial dos jesuítas, que era exercer um controle sobre os povos nativos, buscando moldá-los à imagem europeia. Orellana nos descreve (2019, p. 38) ao citar Nóbrega apud Ferreira Neto (1994), como os jesuítas traçaram essas estratégias para ganhar as comunidades indígenas, conquistando a confiança dos indígenas:

Os meninos desta casa costumavam cantar pelo mesmo tom dos índios e com seus instrumentos de cantigas na língua em louvor de N. Senhor com que muito atraíam o coração dos índios [...] E assim pregar-lhes a seu modo em certo tom andando, passeando e batendo nos peitos como eles fazem quando querem persuadir alguma coisa e dizê-la com muita eficácia (Nóbrega apud Ferreira Neto 2019, p. 38).

A educação jesuítica, desde o princípio, estava vinculada à catequese, com o duplo sentido de ganhar espaço, esse espaço era buscado a partir do ensinamento tanto no português quanto na língua nativa, esse ensino era disponibilizado por meio de materiais didáticos produzidos no processo pedagógicos adotados nas casas de bê-á-bá. (Ferreira Jr. 2010). As casas de bê-á-bá foram as sementes dos colégios da Companhia de Jesus, que se utilizavam “civilização ocidental cristã” que facilitava a violação dos elementos estruturais da cultura indígena. Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2005, p. 154), “essa primeira experiência pedagógica jesuítica estava associada ao processo de conversão de índios e mamelucos, por meio da catequese, à fé professada pelo cristianismo apostólico romano”, bem como gerar lucros para sua autossustentação. Deixava-se claro que o objetivo maior era a defesa e propagação da fé católica, balizada principalmente por interesses.

A história do Brasil, bem como do ensino regular, está vinculada diretamente ao processo civilizatório, ligadas às imposições e ambições dos jesuítas, que levaram a inúmeros conflitos, bem como a perda de muitas etnias. Basicamente, esse período de escolarização dos indígenas foi um período mais curto no momento político Brasil-colônia, este divide-se em dois momentos, o primeiro no processo de catequese e o segundo na implantação das escolas para a sociedade elitista, uma vez que a

educação jesuíta se distinguia de acordo com os alunos e a finalidade para que se educava.

Havia os colégios para a educação dos jovens brancos onde, eventualmente, podiam conviver alguns indígenas, e havia as aldeias missionárias, criadas para catequese, ela se fez em meio a conflitos com a maior parte dos colonizadores que visavam exclusivamente a exploração da mão de obra indígena pela escravização (Orellana, 2019, p. 39).

A educação jesuítica, inicialmente voltada para a elite, foi marcada pelo estigma de exclusividade, limitando-se a benefícios próprios. No entanto, ao longo do século XVII, essa educação se tornou cada vez mais vinculada ao comércio, com os colégios da Companhia de Jesus se transformando em verdadeiros centros comerciais. À medida que o comércio se desenvolvia, aumentava a demanda por cursos de ciências da natureza ministradas pelas escolas jesuíticas. Ferreira Jr. (2010) descreve a educação jesuítica colonial como composta por dois momentos interligados: a catequese dos indígenas e a educação dos filhos dos colonos. Com o avanço do processo luso-jesuítico, impulsionado pela monocultura da cana-de-açúcar e pela utilização da mão de obra escrava, as culturas indígenas foram gradualmente suprimidas devido à missão evangelizadora exercida pelos padres jesuítas, resultando em conflitos violentos que levaram a extinção de várias etnias.

Na segunda metade do século XVII, a educação jesuítica passou a ser frequentada exclusivamente pelos filhos dos colonos, consolidando-se como uma educação de elite. Os indígenas eram inseridos no sistema educacional com o objetivo de aniquilar suas culturas e incorporar sua mão de obra. (Ferreira, 2010)

Já na primeira metade do século XVIII, as ações educadoras jesuíticas, no Brasil, passavam pelo momento de grande expansão, porém, embates estavam acontecendo na Europa de que os jesuítas estavam em desacordo com os interesses da coroa, esses embates acarretariam na extinção da companhia, com críticas advindas das universidades, dos parlamentos, das autoridades civis e eclesiásticas, bem como de outras ordens religiosas.

Houve grande campanha contra os jesuítas, baseado em dois fatores: a miséria econômica e intelectual do reino e o monopólio do ensino que eles exerciam desde 1555, quando a eles foi confiado a direção do Colégio de Artes dados por D. João III (Rocha, 2005). Pode se dizer que a Companhia de Jesus deixou de exercer seu papel exclusivamente missionário, principalmente na América, pois exerceram

aqui o papel de colonizadores, bem como amplas áreas de atuação e contrariando, interesses econômicos.

O segundo momento é marcado pela expulsão dos jesuítas, em 1759. Neste momento, acontece a formulação de novas propostas de educação, que foram definidas como propostas educacionais pombalinas, nas quais foram introduzidas às políticas públicas de estados nacionais no decorrer do século XIX, sob o regime imperial. As atuações dos religiosos se articulam com o poder do Estado Nacional na constituição dos cidadãos dentro de políticas de fortalecimento (Orellana, 2019).

A reforma pombalina foi conduzida por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, o qual ocupou o cargo de Primeiro Ministro do Rei D. José I (1714-1777). No entanto, a reforma não trouxe mudanças significativas no que compreendia as disciplinas aplicadas nos colégios conduzidos pela Companhia de Jesus, mantendo o ensino “literário, retórico e de caráter religioso” por meio da introdução das aulas régias (Ferreira Jr, 2010, p. 29). Em 1759, quando o estado passa a ter domínio no Brasil, com a realização de concursos, um marco nesse período, as “aulas régias” substituíram o curso de humanidades. E se manteve como avulsas os cursos de latim, grego, filosofia e retórica (Ghiraldelli, 2001). Segundo Rocha (2005, p. 10):

A instituição do regime das “aulas régias”, ou seja, aulas de disciplinas isoladas, não apresentava a coerência necessária, dada a ausência de um plano sistemático de estudos e a falta de motivação discente. Uma das razões para as escolas régias não serem frequentadas é a de que eram constantemente visitadas por soldados incumbidos de recrutar rapazes com mais de treze anos. Certamente, outros motivos mais sérios provocaram essa debandada das aulas, ministradas por professores leigos, ignorantes e sem nenhum senso pedagógico.

Para a aplicação dessa formulação no ensino houve, a necessidade da substituição dos professores da Companhia de Jesus por novos professores chamados de padres-mestres, egressos das escolas jesuíticas, sacramentando o fim desses colégios no Brasil, contudo, essa substituição que tinha a intenção de mudar o sistema de ensino acabou mantendo uma pedagogia que estava enraizada, mantendo a essência dos jesuítas que ensinavam as mesmas disciplinas que aprenderam, enquanto isso, países europeus progrediam de forma urbana e industrial (FERREIRA Jr, 2010). Para Cicone; Moraes (2016), as reformas pombalinas, em nada acrescentaram na educação após a expulsão dos jesuítas, basicamente ocasionaram

apenas a dissolução de um sistema que já existia, trazendo um desarranjo a estrutura educacional que já estava consolidada.

Em síntese, a reforma educacional nessa segunda fase, para os indígenas, permaneceu na mesma estrutura de caráter de dominação da primeira fase, o que mudou foi o debate de *status* dos povos indígenas que teve uma outra dimensão, levando em conta as novas tendências. Orellana (2019) destaca a existência de vários estudos que apontam que a educação indígena ficou dividida entre o Estado e várias ordens religiosas, havendo sempre a ideia de “civilizar os indígenas” e sujeitá-los ao trabalho escravo.

A partir da metade do século XX, é identificado um terceiro momento na história dos povos indígenas frente às práticas educacionais de escolarização desenvolvidas por meio da criação do Serviço Nacional de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa fase é marcada pelo fracasso do SPI, e a criação da FUNAI, com a finalidade de mudar a imagem dos órgãos federais indigenistas perante o cenário que vinha se desenrolando no Brasil.

A instituição teve sua criação baseada no decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, inicialmente denominada Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), tinha como objetivo proteger os interesses dos indígenas, porém funcionava como um sistema de controle do acesso a propriedade e treinamento técnico da força de trabalho, efetivado por meio de unidades de ação denominadas *centros agrícolas* (Cunha, 1992, p.156). Em 6 de janeiro de 1918, as duas instituições foram separadas pelo decreto Lei nº 3.454, quando então passou a ser denominada SPI.

O SPI caracterizado por uma política pública mais humanitária, reconhecia e valorizava a diversidade linguística e cultural, que visava cuidar e proteger os povos indígenas. Marechal Cândido Rondon teve um papel fundamental nesse processo, regulamentando as primeiras escolas voltadas para as comunidades indígenas.

Entre os aspectos positivos desse período, destaca-se o reconhecimento oficial da importância de proteger e preservar os direitos e a identidade dos povos indígenas. as ações do SPI visavam proporcionar condições melhores de vida para essas comunidades. No entanto, também existem aspectos negativos a serem considerados. Apesar das intenções iniciais humanitárias, o SPI muitas vezes estava sujeito a abusos e práticas paternalistas por parte dos funcionários do governo, que

exerciam um controle excessivo sobre as comunidades. Neste período, ocasionaram-se inúmeros conflitos, o que levou a perda de muitas etnias. Não apenas pelos conflitos como também por doenças transmitidas pelos invasores, ou por matadores contratados pelos especuladores de terras.

Os conflitos nesse momento, segundo Baniwa (2019), foi um período longo e profundo marcando a memória dos indígenas com um “pessimismo existencial em razão da vertiginosa decadência demográfica e das sistemáticas tentativas do Estado de eliminar os povos originários” (Baniwa, 2019, p. 31). Esse momento também foi marcado pela ideia da “relativa incapacidade dos índios”, o que levou eles a estarem sob a “tutela” do estado (Baniwa, 2006, p. 31). Isso era o que remetia a falsa ideia de proteção, que prejudicaram seus os direitos e a autonomia.

Pode-se dizer que os conflitos nessa fase acarretavam amortização das línguas nativas e acabavam que muitas línguas e etnias estavam sendo perdidas à medida que se implantava a educação bilíngue nas escolas, método adotado pela FUNAI, lembrando que, na fase colonial, não era permitido o uso da língua nativa nas escolas, isso acontecia como uma forma de ter o controle sobre os indígenas, ao mesmo tempo se tornava uma estratégia para que a língua nativa também fosse sendo esquecidas.

O SPI elaborou um novo Programa Educacional Indígena, isso em 1953, que criou Clubes Agrícolas nas escolas, que ficou nomeada como casa do índio, nome usado para que escola não tivesse conotação negativa para os indígenas. O currículo do programa possuía como disciplina Práticas agrícolas para meninos e Práticas Domésticas para meninas. Esse currículo perdurou até a primeira metade da década de 1950, sendo considerado uma tendência laica, contudo, a partir da segunda metade da década de 1950, de maneira contraditória, há novamente a interferência de ordens religiosas católicas, como os salesianos e do Summer Institute of Linguistics (SIL) (Orellana, 2019).

As missões religiosas tentaram aproximação com o governo por muitas vezes, enquanto Rondon estava à frente do SPI, sem sucesso. Contudo, com a sua morte em 1957, o SIL conseguiu firmar convênio no Brasil junto ao Museo Nacional com o intuito de documentar as línguas indígenas (Orellana, 2019).

A educação indígena neste momento estava integrada ao comando governamental, “aliança” entre igreja e governo reforçava esse domínio, pois o

objetivo do SPI em proteger, promover e garantir a continuidade socio étnica e histórica dos povos originários, estava facilitando a extinção e desaparecimento desses povos. Em contrapartida, a aproximação com SIL obteve êxito, porque os missionários, optaram em realizar estudos sobre línguas indígenas, ao invés do programa educação bilíngue, foco do SIL (Orellana, 2019). Por outro lado, o SIL mantinha o papel em conformidade com o objetivo integracionista do Estado, pois seu intuito principal era manter e desenvolver suas atividades em conformidade com as políticas de cada país em que eram solicitados.

As inúmeras denúncias desencadearam o fim do SPI em 1967, após vários escândalos envolvendo funcionários do órgão juntamente com empresários, casos de corrupção, falta de recursos, chegando a seu ápice com o horrível episódio do assassinato de cerca de 3.500 indígenas Cinta-Larga no Estado do Mato Grosso. Baniwa (2019) destaca que, na década de 1970, havia menos de 100 mil indígenas dos mais de cinco milhões que viviam nas terras brasileiras no início da conquista europeia, resultantes dos grandes conflitos que levaram ao extermínio de muitas etnias.

Com o fracasso do SPI, iniciaram-se as políticas educacionais introduzidas pela FUNAI, mantendo os princípios do processo educacional bilíngue, que garantiu o respeito ao patrimônio cultural dos povos indígenas (Orellana, 2019). O autor aponta que “[...] a educação bilíngue se firmou como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado brasileiro, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que faziam os missionários evangélicos” (Orellana, 2019, p. 43-44), uma vez que as técnicas bilíngues foram consideradas inventadas por esses missionários.

Outro fato decorrente do convênio entre as duas instituições FUNAI e SIL, foram os cursos de monitores bilíngues, nos quais os próprios indígenas atuavam como professores auxiliares, sendo inseridos como agentes da escola indígena, em contrapartida, para Grupioni (2006), esse modelo bilíngue funcionava com o objetivo de transferir a língua indígena para a língua portuguesa, pois o SIL se mantinha firme com os preceitos estabelecidos pelo Estado.

Em 1977, o convênio entre SIL e FUNAI foi interrompido, pois não havia aceitação, o que gerava inúmeras polêmicas por parte das organizações estrangeiras no país. Mas com muitas articulações com o governo brasileiro, o SIL conseguiu

restabelecer convênio com a FUNAI no final de 1983, pautados ao compromisso de manter a assistência de linguística, educação, saúde e desenvolvimento comunitário junto as comunidades indígenas (Orellana, 2019).

Em síntese, SIL ficou com o papel de criador e responsável pela implantação dos programas bilíngue e bicultural nas comunidades indígenas, atrelada às políticas integracionistas, para Melià (1979), esse sistema em nada diferenciava da educação missionária, pois ambas caminhavam ao mesmo fracasso, pois as práticas pedagógicas não enfatizavam a alteridade operante dos povos.

No período de 1970, diante de muitas críticas, houve mobilização tanto nacional quanto internacional e, conseqüentemente, a história dos povos indígenas foi ganhando rumos diferentes para mudanças significativas (Baniwa, 2019). “Setores progressistas da Igreja Católica e da Academia, principalmente religiosos, antropólogos e sociólogos, desenvolveram uma intensa campanha em favor dos direitos indígenas” (Baniwa, 2019, p. 34), para que suas histórias e direitos fossem assegurados enquanto povo cultural.

As inúmeras campanhas em favor da emancipação dos povos indígenas, foram ganhando voz em muitos setores da sociedade brasileira e, em 1972, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que tinha como objetivo dar apoio a luta pelos direitos à diversidade cultural, bem como aos territórios tradicionais dos povos indígenas (Baniwa, 2019).

O CIMI trouxe inúmeras contribuições positivas, desenvolvidas por encontros e assembleias locais, regionais e nacional dos povos e comunidades indígenas, promovendo novos caminhos e possibilidades para que os movimentos organizados ganhassem força. Essa mobilização proporcionou uma luz de esperança na luta contra a ditadura, bem como pela superação e reversão do extermínio dos povos originários. E por fim, a constituição de 1988, que passou por inúmeras reformulações, de fato legitimou o direito dos povos indígenas, estabelecendo uma educação escolar específica e diferenciada.

A Constituição Federal de 1988 proporcionou o direito mais importante conquistado pelos indígenas, que é o reconhecimento da capacidade civil pondo fim a cinco séculos de incertezas, dando autonomia e apartando a ideia de tutela e incapacidade civil e cognitiva (Baniwa, 2019).

Esse período se destaca como um momento decisivo na história dos povos indígenas, pois, entre as décadas de 1980 e 1990, uma série de movimentos permitiu que eles despertassem para a busca de seu direito a uma educação específica e diferenciada. “A escola nas comunidades indígenas ganha, então, um novo sentido com a possibilidade de tornar-se um lugar em que se assegura o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas” (Orellana, 2019, p.47-48).

Conforme Baniwa (2006) descreve. Durante a segunda metade da década de 1990, influenciadas pela promulgação da Constituição de 1988, as instituições indígenas formais, devidamente institucionalizadas e legalizadas, proliferaram, assumindo progressivamente funções antes desempenhada pelo Estado, especialmente nos setores de educação, saúde e sustentabilidade. Este período também foi marcado pela realização de diversos encontros que visavam à emancipação no âmbito da educação escolar indígena. essas iniciativas representaram um marco significativo, proporcionando o reconhecimento das modalidades próprias de existências e organização social das comunidades indígenas.

Luciano (2011, p. 97) destaca que a “constituição reconhece a diversidade cultural e estabelece direitos diferenciados a eles, dentre eles, o direito a uma educação escolar que utilize suas línguas maternas e processos próprios de ensino-aprendizagem.” O que permitia a participação dos agentes comunitários na elaboração dos projetos pedagógicos de cada comunidade, bem como na elaboração dos currículos.

Na década de 1990, os indígenas ganharam força para buscar melhorias e ter voz, diante de todo o poder imposto desde a chegada dos portugueses, pois o novo modelo proporcionava aos diferentes povos uma educação específica para cada etnia de acordo com sua realidade, preservando crenças, línguas e costumes, como defende Melià (1979).

Com o fortalecimento proporcionado pelos movimentos atrelados a Constituição Federal de 1988, houve uma maior participação das comunidades indígenas nas reivindicações por seus direitos e a formalização em estruturar as Organizações Não-governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), possibilitaram avanços em projetos, bem como

desenvolver pesquisas e ações que amparavam as necessidades das comunidades indígenas e sua emancipação ao sistema tutelar.

Grupioni (2008, p. 73) menciona a realidade indígena pós- constituição:

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadores de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988. [...] (Grupioni, 2008, p. 73).

Em síntese, a Constituição de 1988, muda a prerrogativa do Estatuto do Índio de 1973, que mantinha em sua base o domínio sobre os povos indígenas. Entretanto, muito precisa se avançar para chegar a almejada educação escolar indígena emancipadora.

Contudo deve-se considerar os grandes pontos que proporcionaram esses avanços significativos. A década de 1990 é marcada por grandes transformações no âmbito educacional indígena, essa transformação pode ser vista com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reforça a Constituição Federal de 1988, reforço esse descrito no artigo 78 da LDB:

Afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilingue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (Brasil, 1996, p. 6).

Outra ação que promoveu melhorias na educação indígena foi a transferência de coordenação das ações educacionais da FUNAI para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), desta forma os Estados e Municípios passaram a seguir as diretrizes do MEC. Orellana (2019, p.49) também destaca que:

O Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena formulou em 1994 as Diretrizes para as políticas Nacional de Educação Escolar Indígena, que foram publicadas nos cadernos de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC), série institucional. Este documento estabelecia também as normas e diretrizes em vários aspectos da educação e por seu intermédio, seguiram-se outras importantes diretrizes elaboradas pelo MEC, dentre elas merece destaque o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, que possibilitou a organização de bases educativas para a elaboração dos currículos diferenciados para escolas indígenas em constante crescimento.

O destaque dado por Orellana (2019) a esse documento evidencia sua importância como um instrumento central na consolidação das políticas educacionais indígenas. Além disso, a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998, proporcionou bases sólidas para a elaboração de currículos diferenciados, atendendo às necessidades e particularidades das escolas indígenas em constante crescimento. O RCNEI tem por objetivo:

servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (MEC, 1998 p. 13).

O RCNEI reforça a ideia da educação diferenciada, bem como que o currículo escolar deve estar voltado a realidade cultural diferenciada de cada comunidade, buscando atender suas especificidades e a prioridade a formação do profissional indígena.

Após a implementação do RCNEI, diversas iniciativas foram adotadas visando fortalecer a educação escolar indígena no Brasil. Com uma abordagem centrada na valorização das culturas e tradições locais, o RCNEI incentivou a criação de currículos específicos para cada comunidade, promovendo assim uma educação mais inclusiva e contextualizada. Além disso, houve o foco na formação de professores indígenas, reconhecendo a importância de líderes comunitários para o desenvolvimento e implementação de práticas educacionais adequadas.

Todo esse conjunto resultou em avanços significativos na educação escolar indígena, refletindo-se no aumento do número de escolas indígenas em todo país, observados na Tabela 1.

Tabela 1: Dados dos avanços das escolas indígenas

Ano	Escolas Recenseadas	Estudantes Indígenas	Professores
1999	1.392	93.037	3.998
2005	2.323	163.693	8.431
2014	3.120	285.000	18.000

fonte: dados obtidos de Orellana (2019)

A tabela mostra o aumento progressivo do número de escolas indígenas, estudantes indígenas e o quantitativo de professores ao longo dos anos de 1999, 2005 e 2014. É importante ressaltar que há o aumento no número de professores, chegando a 18.000 para um total de 3.120 escolas indígenas. Esses dados refletem o crescimento e a expansão do sistema educacional voltado para as comunidades indígenas ao longo desses anos.

A partir da década de 1990, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) começou registrar um crescimento expressivo no quantitativo de escolas indígenas, acompanhado do aumento correspondente no número de estudantes matriculados nessas instituições. Esse aumento na oferta de escolas indígenas representou um passo importante na promoção da igualdade de acesso à educação e na valorização das culturas e identidades dos povos indígenas. De acordo com Orellana (2019), esse aumento significativo aconteceu devido à regulamentação e reconhecimento de muitas escolas que funcionavam como anexo e passaram a ser autônomas dentro do sistema de ensino.

Apesar dos avanços proporcionados pelos movimentos atrelados à Constituição Federal de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ao RCNEI Indígena, é importante reconhecer que muitos desafios ainda permeiam a educação escolar indígena no Brasil. Grupioni (2008) destaca que o caminho rumo a uma educação diferenciada e respeitosa das culturas, línguas e costumes dos povos originários é gradual e complexo. No entanto, é inegável que ocorreram avanços significativos ao longo do tempo. Hoje, o foco não está apenas na inserção da escola nas comunidades, mas sim na melhoria das políticas públicas e na promoção de uma educação específica e diferenciada que atenda às necessidades e demandas dessas comunidades de forma efetiva e respeitosa. Este é um caminho contínuo que demanda o envolvimento e o comprometimento de toda a sociedade em busca da construção de uma educação inclusiva e igualitária para todos os povos.

2.2 Educação indígena x educação escolar indígena

Como já descrito, os povos indígenas possuem sua cultura, línguas e costumes, e a chegada dos portugueses as terras brasileiras acarretaram muitos conflitos, visto que para os portugueses, o modo de vida dos povos nativos não era considerado por eles como “educação”, basicamente se houvesse esse reconhecimento os indígenas seriam aceitos e não haveria a necessidade de “educá-los”. Vale frisar que, desde o século XVI até os dias atuais, a implantação das escolas como processo educativo, teve objetivo catequético, civilizatório e de integração à sociedade. Como descrito, essa catequização teve início pelos jesuítas, passando pelos positivistas do SPI, seguindo SIL em convênio com a FUNAI, envolvendo tanto o ensino catequético como bilíngue.

Melià (1979, p. 9) descreve que:

O processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação “nacional”, em que as vezes se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os índios não têm educação, porque não têm a “nossa educação”. (Melià, 1979, p. 9).

A educação indígena é vista como um processo abrangente e fundamental para a preservação e transmissão dos conhecimentos tradicionais, valores e práticas culturais. Ao contrário do modelo ocidental de educação formal, a educação indígena é caracterizada pela participação de toda a comunidade no processo de ensino e aprendizado, envolvendo diferentes conhecimentos perpetuados por gerações. Dessa forma, a educação indígena valoriza a coletividade e os saberes ancestrais como pilares fundamentais de sua prática educacional. (Melià, 1979), como descrito pelo CNE nº 14, de 13 de julho de 1999 (Brasil, 1999) em que descreve que a educação indígena:

Designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. (Brasil, 1999)

A educação indígena difere da educação não indígena em vários aspectos, o desafio que sempre existiu na sociedade é entender que, por não serem educados da nossa forma, não significa que os indígenas não passem pelo processo de educação. Segundo Melià (1999, p. 10),

A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. (Melià, 1999, p. 10)

A educação indígena objetiva atender às necessidades da sua comunidade e não somente para “sobreviver” por meio dos ensinamentos de pesca e caça, mas para viver de forma completa e plena em sua arte, costumes e crenças. A maneira como se relacionam em suas comunidades é uma maneira de perpetuar esses saberes e mantê-los intactos, mesmo com os avanços da modernidade, que aos poucos vão ganhando espaços no convívio das comunidades.

Segundo Melià (1999), a educação indígena é uma prática pedagógica que se destaca por sua capacidade única de preservar e transmitir conhecimentos tradicionais e valores culturais ao longo das gerações, garantindo assim a preservação da história e das lutas desses povos. De acordo com o autor, "ainda persiste entre essas comunidades uma educação indígena que assegura a continuidade do modo de vida e da cultura nas novas gerações, ao mesmo tempo em que capacita essas sociedades a lidar com êxito com desafios contemporâneos" (Melià, 1999, p. 12).

Atentamos para a educação indígena como uma educação não formalizada, não há um sistema de educação, não há regras ditadas de como se deve educar, no entanto, a educação indígena é trabalhada em vários momentos, seja por meio da família ou da comunidade. São saberes que mantém a tradição, mitos, rituais, culinária, linguística e jogos vivos por várias gerações e que de maneira alguma podem ser alterados pela infiltração do homem não indígena. Melià (1979, p. 24) ainda descreve que a educação reproduzida pelos indígenas “não produz homens em série, que repetem ações mecânicas, como foi e é objetivo da educação colonialista”. Porém, como denominar a inserção da escola nas comunidades?

A educação escolar indígena teve a intenção de “amansar” e catequisar os indígenas, ademais para o país ser explorados por eles, era necessário ter domínio sobre os povos que aqui já habitavam, e a maneira ideal para conquistar esse feito seria ensiná-los a ler, escrever, fazer contas, inicialmente pode-se dizer que foi uma arma que objetivada a desconstruir os costumes que os povos nativos possuíam. (Dickmann, 2018).

E por que a educação precisa ser vista com apenas uma finalidade, de que educação é o que se aprende em sala, de que educação é apenas aprender a ler e escrever?

A educação é muito mais do que isso, pensar a educação escolar indígena significa pensar em atender as especificidades de cada povo. Na sociedade indígena o ensinar e aprender estão diretamente ligados a rotina diária de trabalho, vivência e ao lazer e não se limita a nenhum espaço específico de ensino/aprendizagem.

O processo educativo deve fortalecer as tradições de cada comunidade e, ao mesmo tempo, que oferece esse fortalecimento, assegura elementos para uma relação positiva com outras sociedades. Esse é o direito assegurado pela Constituição de 1988, a LDB de 1996, bem como o RECNEI/indígena 2005, que visa olhar a educação escolar indígena como modalidade de ensino diferenciada e específica. Processo esse ainda em andamento, mas que já apresenta muitos avanços.

As diretrizes da Ênfase do processo educativo escolar, portanto, deve estar na aprendizagem como processo de construção coletiva de conhecimentos e envolve alunos, professores e comunidade. As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos – compreender é aprender, (MEC, 2005, p. 12).

Para que a educação escolar indígena de fato aconteça é preciso estabelecer a relação entre os sujeitos participantes da comunidade e entender que esse processo educativo perpassa os conteúdos pedagógicos. Grupioni (2008, p. 14) aponta que a escola, por meio da proposta de educação diferenciada às comunidades indígenas “se apoderaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura para outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições”.

Os povos indígenas alcançaram muitos avanços a partir das organizações que ganharam força, contudo, segundo Baniwa (2019), o Brasil ainda amarga velhos problemas e desafios em toda a frente política indigenista. Os índices apresentados pelas políticas indígenas no Brasil para o autor ainda são considerados elevados, visto que o país é sétima economia do mundo. Para ele, o fato de a região amazônica possuir 2/3 das mais de duas mil escolas indígenas que não possuem prédio próprio para seu funcionamento acaba fragilizando a permanência de indígenas em suas

comunidades, principalmente os jovens, que acabam sendo obrigados a partirem para a capital em busca dos estudos.

A educação escolar indígena possui muitos desafios, entre eles temos a necessidade de formação de profissionais especializados, de elaboração de currículos escolares específicos à realidade vivenciada por cada povo, tendo em vista que os sujeitos participantes neste processo são professores indígenas e não-indígenas, alunos, membros das diferentes comunidades, missionários, etc.

Baniwa (2019) apresenta alguns fatores que podem levar à compreensão dos desafios da educação escolar indígenas por meio do percurso dos alunos: acesso, permanência, egresso e êxito formativo e na vida cotidiana.

O sucesso do percurso formativo depende do sucesso no acesso e na permanência escolar e na posterior contribuição à sua comunidade. Nesse sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos: i) formação de recursos humanos – professores, gestores e técnicos; ii) material didático; e iii) fortalecimento das instituições públicas de ensino – estruturas das escolas e dos sistemas de ensino (Baniwa, 2019, p. 24).

Para o autor, o acesso à educação é um grande diferencial, pois a educação é um direito e dever do estado, sendo o Brasil um país com regiões que apresentam grandes áreas de várzea, sem contar com a dificuldade de acesso a alguns locais que são distantes ou área de mata, como assegurar esse direito em regiões onde tudo é mais difícil, mais caro e mais complexo? Outro ponto que o autor apresenta é que muitas crianças participam de pequenos grupos familiares, distantes entre si o que se torna inviável construir escola para atendê-los, em função do alto custo aluno/professor/escola (Baniwa, 2019, p. 25).

O autor se questiona também sobre “que escola os índios almejam e sonham ter? (Baniwa, 2019, p. 25)”, entendendo ser importante o diálogo com as comunidades, para que a educação escolar indígena seja desenvolvida de forma agradável e prazerosa, visto que a escola indígena deve ser uma extensão da vivência em comunidade, para Baniwa (2019, p. 25):

Essa questão desafia a pensar uma escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com prazer, alegria e satisfação das crianças e jovens e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento (Baniwa, 2019, p. 25).

Para o autor, a escola indígena vai além da preocupação em avaliar o aluno pelo processo avaliativo, mas proporcionar ao aluno o convívio com a realidade social e promover a valorização das vozes das crianças e jovens, de seus projetos pessoais e coletivos, assim: “o propósito da escola indígena deve ser formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor” (Baniwa, 2019, p. 25), e assim promover um ambiente de valorização das identidades e memórias históricas aproximando a cultura vivida por cada comunidade.

Esses fatores da qualidade na educação escolar indígena associam diretamente a outro ponto determinante, a formação de professores indígenas e gestores que precisa levar em conta a educação de cada povo em particular.

A escola é um instrumento de formação de pessoas e sociedades. Uma vez resolvidas as questões político-pedagógicas, existem ainda processos e instrumentos mediadores que podem ou não garantir a qualidade desejada, como a formação adequada de professores e de gestores e a existência ou não de materiais didáticos articulados às diretrizes pedagógicas (Baniwa, 2019, p. 27).

A formação de professores é importante, pois o professor é o mediador principal que estabelece a relação orgânica entre a educação básica e a educação indígena. É necessário que os agentes participantes do processo educativo nas escolas indígenas compreendam que o ambiente escolar deve estar em conjunto com todos os sujeitos envolvidos e, só assim, haverá uma relação entre a educação formal promovida pelas práticas pedagógicas e a educação vivenciada no cotidiano de cada comunidade em sua própria dinâmica cultural e histórica.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA REVISÃO SISTEMÁTICA: ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS.

Esta pesquisa tem por objetivos identificar a produção Nacional de Teses e Dissertações sobre a formação continuada de professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena, a partir do mapeamento, discutindo as características da formação continuada ofertada aos professores ou as razões da não-oferta, e, por fim, analisar os principais desafios dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena.

Coerente com os objetivos do estudo, recorre-se a um estudo de revisão, pois para realizar uma abordagem de determinado tema, bem como conhecer seus movimentos, tendências, ausências e/ou ações repetitivas, pesquisadores tendem a recorrer a este tipo de estudo, que possibilita realizar explicações por meio de comparações de pesquisas que se assemelham ou possuem alguma relação, com a finalidade em “organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167).

É possível identificar variados termos que denominam os estudos de revisão, Vosgerau; Romanowski (2014), em uma pesquisa sobre trabalhos desta natureza, destacam alguns termos encontrados, sendo eles: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, revisão bibliográfica, estado da arte e do conhecimento, revisão narrativa, estudo bibliométrico, revisão sistemática, revisão integrativa, meta-análise, metassummarização e síntese de evidências qualitativas. Em sua pesquisa, as autoras agrupam os estudos identificados em duas categorias: as de mapeamento e as de avaliação e síntese.

No grupo de estudos de revisão por mapeamento, Vosgerau; Romanowski (2014), citam o levantamento bibliográfico como primeira etapa de um mapeamento, processo que pode ser realizado por meio da utilização de *softwares* que fazem um levantamento de referências que podem estar em diferentes formatos sobre o tema pesquisado.

Para estudos mais profundos, no qual autores realizam uma discussão sobre os temas pesquisados, o mapeamento é conduzido para uma revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Nesse texto, as autoras identificam características que as distinguem do levantamento bibliográfico, em que é observado que autores produzem a “construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 170).

Ainda no grupo de mapeamento, definido pelas autoras, foi percebido na pesquisa que, para uma análise aprofundada dos temas abordados, o estudo do tipo estado da arte é comumente utilizado, no qual é possível identificar as temáticas recorrentes por meio de comparações com produções anteriores, ou seja, determina-se o campo de pesquisa e o tema que será investigado, por conseguinte é definido o

período em que serão realizadas as buscas das produções em uma determinada fonte de dados.

Por fim, neste grupo de mapeamento, Vosgerau; Romanowski (2014) citam os estudos bibliométricos, originados nas áreas de Ciências Sociais e Ciências da Saúde. Neste tipo estudo, é definido um tema de pesquisa e, assim, a busca pode ser realizada em materiais de vários formatos e o processo de análise se utiliza de métodos estatístico. Para este tipo de estudo, também é possível a utilização de *softwares* específicos para uma análise qualitativa e tratamentos de resultados quantitativos. As autoras concluem neste primeiro grupo que:

As revisões de mapeamento têm por finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas. Esses indicadores podem ser constituídos a partir de informação de ordem qualitativa [...] e a partir de informações qualitativas que codificadas se transformam em dados quantitativos (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 174 e 175).

Logo, os mapeamentos são estudos de revisão que auxiliam pesquisadores iniciantes a se situarem sobre uma temática pesquisada, considerando, assim, que são pesquisas secundárias com interesse em identificar, avaliar e interpretar os dados obtidos de acordo com os objetivos da pesquisa.

Autoras como Andrade (2007); André (2002); Romanowski (2012), afirmam que as pesquisas de mapeamento ganharam uma maior proporção na área da educação desde 1990, trazendo importantes apontamentos com temáticas relevantes, vinculados com pesquisas já realizadas, para uma melhor compreensão dos temas emergentes e temas que, ao longo dos anos, foram silenciados na educação brasileira.

O segundo grupo de estudos de revisão, avaliação e síntese, definido por Vosgerau; Romanowski (2014), agrupa a revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas, metassíntese qualitativa, meta-análise e metassumarização. Este grupo distingue-se do mapeamento, pelo fato de haver uma formulação da questão de investigação, por estabelecer estratégias de diagnóstico crítico e a imposição transparente dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos.

Estes estudos de revisão tiveram origem na área de ciências da saúde, visto que “buscam identificar as condições em que determinadas evidências ocorrem e possibilidade de identificação de padrões de ocorrência” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 175).

A revisão narrativa, introduzida no grupo de avaliação e síntese pelas autoras, não precisa necessariamente partir de uma pergunta de pesquisa bem definida, segundo Cordeiro *et al* (2007, p. 479), “a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente”, possui uma temática mais ampla e não há muitos critérios ou restrições para seleção do material a ser levantado.

Na revisão integrativa, já é possível verificar mais rigidez em seu desenvolvimento, processo que é composto por etapas que devem ser claramente descritas, iniciando com a identificação do tema e a questão de pesquisa, em seguida é definido os critérios de inclusão e exclusão de estudos, definição das informações a serem extraídas dos estudos, realização da análise crítica dos dados, interpretação ou discussão dos resultados e, por fim, a apresentação da revisão (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

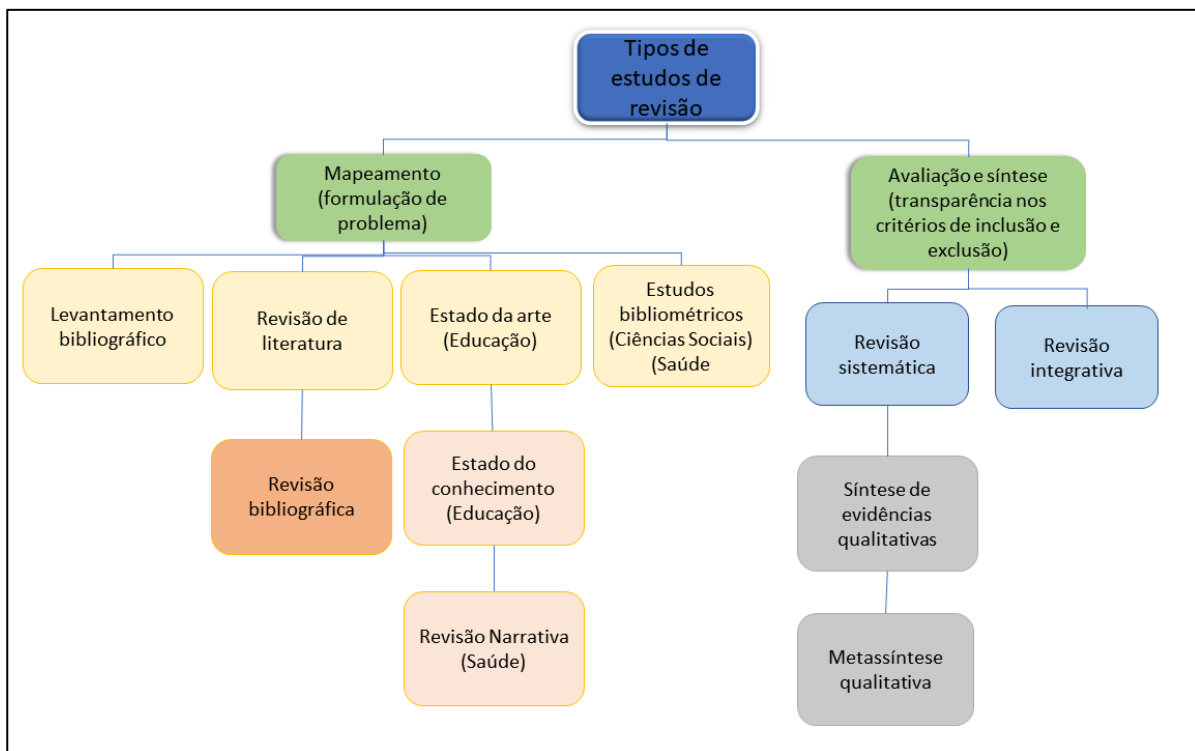
Neste grupo de estudos de revisão que realizam avaliação e síntese, os estudos podem gerar dois espectros dominantes na sistematização dos resultados segunda as autoras: o de integração e agregação e o de interpretação das evidências encontradas nos resultados. No primeiro, se encontra estudos que sintetizam e avaliam apenas estudos quantitativos, como a meta-análise em que se aplica métodos estatísticos. No segundo, em que recorre a interpretação das evidências, as autoras identificaram a revisão sistemática, revisão integrativa, síntese de evidências qualitativas e metassíntese qualitativa.

Esses estudos partem do princípio de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e os sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultado. Dessa forma, os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta. (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 179).

A revisão sistemática auxilia pesquisadores a desenvolver o mecanismo de análise crítica a partir de estudos primários relevantes e, assim, trilhar caminhos para o desenvolvimento de estudos específicos trazendo direcionamentos para novas pesquisas como aparato científico, epistemológico e metodológico. Podendo ser considerada “uma metodologia rigorosa proposta para identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar

qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade [...]” (Guanilo; Takahashi; Bertolozzi 2011, p. 1261).

Figura 1: Diagrama dos tipos de estudos de revisão



Fonte: elaborado pela autora, 2022. (adaptado)

A figura 1 apresenta um fluxograma das classificações dos estudos de revisão descritos pelas autoras Vosgerau; Romanowski (2014), ressaltando as similaridades entre alguns termos, havendo mudança apenas em sua nomenclatura, levando em consideração que cada estudo possui um interesse em específico, contribuindo significativamente na formação do pesquisador, possibilitando o desenvolver de sua criticidade metodológica e auxiliando em pesquisas futuras e, até mesmo, preenchendo lacunas no decorrer de novas abordagens.

Diante de todas as especificações e detalhamentos das autoras aqui descritos, esta pesquisa optou pela revisão sistemática, revisão que tem por objetivo testar hipóteses e tem como foco levantar, reunir, avaliar criticamente a metodologia da pesquisa e sintetizar o resultado de diversos estudos, estudos esses que podem ser definidos como estudos primários, e se utiliza de pesquisas com métodos qualitativos

e quantitativos. A seguir apresento como aconteceu o processo de construção do *corpus* da pesquisa e todo processo de pré-análise.

3.1 Construção do *corpus* e fase de pré-análise do material.

Os critérios de sistematização da presente pesquisa foram desenvolvidos a partir de levantamentos bibliográficos², com foco nas produções acadêmicas nacionais de Teses e Dissertações com recorte temporal de 2011 a 2021, tendo um intervalo significativo dos dez últimos anos de produções, a considerar que a seleção das buscas se deu no início no mês de fevereiro de 2022. A escolha pelo recorte de dez anos foi encontrar um quantitativo mais amplo de pesquisas que tinham como objeto de estudo o professor não indígena e assim esse mapeamento ter a possibilidade de revelar "avanços e limitações no processo de produção de conhecimento". (Fiorentini; Passos; Lima, 2016, p. 19)

Selecionando assim como *corpus*³ Teses e Dissertações no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período supracitado, tendo como objeto central da presente pesquisa **a formação continuada de professores não indígenas atuantes na educação escolar indígenas**, com o intuito de colaborar com os conhecimentos científicos que explicita algo socialmente relevante, contribuindo socialmente com as políticas educacionais, para um olhar mais sensível para esse profissional (Sampaio; Mancini, 2007).

De início a pesquisa foi realizada a partir do acesso a BDTD que:

foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo seu lançamento oficial no final do ano de 2002⁴.

² Vosgerau; Romanowki (2014, p. 169) ao citar Cervo e Bervian (2002) definem que o levantamento bibliográfico tem por finalidade levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema.

³ Silva; Silva (2013, p. 4) definem *corpus* no pensamento Bauer e Aarts (2008) como um princípio alternativo de coleta. Trata-se de uma escolha racional sistematizada análoga funcionalmente à amostragem representativa e distinta no que se refere aos aspectos estruturais. [...] o *corpus*, de referência eminentemente qualitativa, tem a finalidade de expor atributos desconhecidos direcionados a perceber os signos, sentidos e representações presentes em uma determinada prática social.

⁴ Informação tiradas diretamente do site da BDTD.

A BDTD é um banco de dados de Teses e Dissertações, no qual é possível encontrar pesquisas cientificamente fundamentadas, que são relevantes para área que se quer desenvolver algum estudo científico, abrindo um leque de possibilidades, disponibilizando um acervo de 674.387⁵ documentos no total de Teses e Dissertações, tendo apoio de 127 instituições provedoras, que disponibilizam seus dados e o IBTC operando como agregador.

A escolha pelo levantamento na BDTD acontece pelo fato de muitas pesquisas não serem publicadas em outros bancos de dados, podendo ser considerados como “literatura cinzenta”. Esse tipo de estudo de revisão torna essas pesquisas mais visíveis, como descrito por Gonçalves (2019) apoiada por Fiorentini; Passos; Lima, (2016, p. 19).

No primeiro momento, a partir da problemática aqui já definida e com base nos objetivos propostos, foi delimitado os descritores que serão a chave para o mapeamento das produções acadêmicas nacionais disponibilizadas na BDTD, no período já descrito. Os descritores são de suma importância, tendo em vista que a BDTD é um acervo muito amplo em suas temáticas, principalmente quando se fala de temas abrangentes como educação.

Para o levantamento das pesquisas, utilizaram-se os seguintes descritores: **formação continuada de professores não indígenas; professor não indígena, educação escolar indígena; educação indígena**⁶. Além dos descritores, critérios de inclusão e exclusão foram fundamentais para a definição das pesquisas a serem inseridas no rol de trabalhos a serem analisados, uma vez que a revisão sistemática está fundamentada na imposição transparente dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos, uma vez que estratégias são estabelecidas para um diagnóstico crítico a partir da questão de investigação. Para critérios de inclusão a pesquisa deve ter como foco:

- o professor não indígena;
- formação continuada de professores não indígenas;
- a pesquisa precisa ser em âmbito nacional;
- em língua portuguesa;
- disponibilizar de forma livre e gratuita seu conteúdo na íntegra.

⁵ Dados obtidos até o dia 28 de abril de 2022, dia que se extraiu os dados no site.

⁶ Grifo do autor para destaque dos descritores definidos para a realização dos levantamentos na BDTD.

Para os critérios de exclusão a pesquisa deve estar relacionada:

- ao professor indígena;
- a formação inicial;
- a formação continuada para professores indígenas;
- o aluno indígena ou não indígena;
- Produtos acadêmicos duplicados;
- Pesquisas indisponíveis no banco da BDTD.

Por conseguinte, outro fator importante foi analisar os títulos, resumos e, se necessário, realizar uma leitura completa do material disponibilizado, ressaltando que nem todo resumo deixa claro o que a pesquisa apresentou como resultado. Para a construção do *corpus* de pesquisa e a partir do processo acima descrito, foi elaborada uma planilha para catalogar as seguintes informações:

- ano de defesa;
- instituição que a pesquisa foi realizada;
- modalidade e o programa de pós-graduação que a pesquisa foi apresentada;
- os processos metodológicos;
- os objetivos;
- problemática/ questão problema;
- resultados;
- observações.

3.1.1. Percurso para a construção do *corpus* e fase de Pré-análise.

Para a construção do *Corpus* de pesquisa com os descritores que orientaram as buscas, utilizamos o campo “busca alternativa” para cada descritor, para se ter uma visão geral do acervo da BDTD e uma leitura minuciosa do lócus da pesquisa.

O banco de dados da BDTD disponibiliza opções por campo de pesquisa, como títulos, autores, assuntos etc. Contudo, optamos no primeiro momento não especificar campo de pesquisa, com o intuito de conhecer o funcionamento do banco de dados da BDTD. Dados disponibilizados no quadro 1.

Quadro 1: Descritores utilizados de maneira individual na BDTD e total de

pesquisas encontradas para cada

Descritores utilizados	Total de trabalhos encontrados
Formação continuada de professores não indígenas	38
Professor não indígena	235
Educação escolar indígena	588
Educação indígena	949
total	1.809

Fonte: elaborado pela autora, 2022

Partindo do primeiro descritor **formação continuada de professores não indígenas**, 38 produções acadêmicas foram encontradas, número expressivo para o objetivo de pesquisa a ser respondido. Usando o descritor **educação escolar indígena** foram disponibilizadas 588 produções acadêmicas, resultados que mostram a amplitude de abordagem da temática. Por isso, foram necessárias a realização de buscas mais precisa de manuscritos atrelados ao descritor. Em sequência, inserindo o descritor **educação indígena**, os resultados encontrados foram bem maiores, um total de 949 produtos acadêmicos, total ainda elevado, considerando o fato do descritor utilizado se tratar de um tema amplo para realização da pesquisa. Inserindo o descritor **professor não indígena**, obteve-se o resultado de 235 produções acadêmicas.

Dado o número elevado de pesquisas identificadas, na formulação de estratégia de busca, optamos por adicionar o operador *booleano* AND, conector que permite ampliar ou direcionar melhor a pesquisa e informa ao sistema de busca uma combinação entres os descritores, para se obter outras possibilidades de resultados e delimitar o quantitativo de trabalhos disponibilizados no acervo.

O quadro 2 apresenta as combinações dos descritores, resultantes do cruzamento aplicado na **busca avançada**, mecanismo com vários campos de busca. Nesses campos, pode-se digitar termos, relacionando-os a determinados metadados (autor, título, etc.) para aprofundar a pesquisa, bem como tornar a busca mais precisa. Destacou-se o descritor **professor não indígena**, como descritor principal a ser copilado aos demais descritores, para assim manter o foco no objeto de estudo.

Quadro 2: Cruzamento dos descritores para o levantamento na BDTD.

Cruzamento dos descritores	Total de trabalhos encontrados
Educação escolar indígena AND professor não indígena.	169
Educação indígena AND Professor não indígena	199
Formação continuada AND professor não indígena	38
total	405

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Relacionando os descritores “**educação escolar indígena AND professor não indígena**”, obteve-se o resultado de 169 pesquisas identificadas. Mudando o descritor anterior para “**educação indígena AND professor não indígena**”, obteve-se um resultado de 199. Inserindo os descritores “**formação continuada AND professor não indígena**”, na busca avançada, obteve-se 38 produtos acadêmicos (Teses e Dissertações), percebendo o mesmo total de produtos acadêmicos que o descritor “**formação continuada de professores não indígenas**”.

O uso do operador booleano AND nas buscas avançadas desempenhou um papel importante na obtenção dos resultados relevantes para a pesquisa em questão. Ao combinar descritores específicos, como “educação escolar indígena” e “formação continuada”, com o descritor principal “professor não indígena”, pudemos refinar a busca e direcioná-la para as produções acadêmicas que abordam de forma mais direta o objeto de estudo.

Ao analisar os dados, observamos que o uso do operador booleano resultou em uma redução significativa no número total de produções acadêmicas identificadas, de 1809 para 405 trabalhos encontrados. Isso demonstra a eficácia dessa estratégia para limitar a pesquisa a resultados mais relevantes e alinhados com os objetivos da investigação.

Além disso, ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão aos resultados obtidos, pudemos refinar ainda mais pertinentes para análise. Essa etapa de seleção, baseada na leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, uma leitura panorâmica das produções (Campos, 2004)., permitiu identificar 9 trabalhos que foram analisados mais detalhadamente, os principais pontos estão disponibilizados no Apêndice A, que

constam os seguintes tópicos: referência, objetivos, problema/questões de pesquisas, metodologia, resultados e observações. Demonstrados na figura 3.

Figura 2: Segundo filtro de seleção



Fonte: elaborado pela autora, 2023

No entanto, durante a coleta do corpus de estudo, foi observada uma ausência da temática do professor não indígena nos trabalhos encontrados, apesar da escolha do descritor “formação continuada do professor não indígena”, essa constatação levanta uma série de questões pertinentes e que apontam para uma necessidade urgente de direcionamento das pesquisas educacionais. Em primeiro lugar, a ausência de estudos dedicados à formação continuada dos professores não indígenas que atuam em escolas indígenas reflete uma lacuna no conhecimento acadêmico. Esses profissionais desempenham um papel importante na educação dessas comunidades, e a falta de atenção à sua formação pode comprometer a qualidade do ensino.

O reconhecimento de limitações e a identificação de direções para pesquisas futuras são aspectos essenciais da prática científica. Ao reconhecer e abordar essas questões, os pesquisadores contribuem para o avanço do conhecimento em suas áreas de estudo e para o desenvolvimento de investigações mais robustas e abrangentes. Este texto buscou não apenas destacar a importância desses aspectos, mas também, fornece orientações concretas para inspirar e guiar pesquisas futuras sobre o tema em questão.

Para garantir uma melhor direção para o desenvolvimento desta investigação, foram estabelecidos novos caminhos, dado que a maioria dos estudos estava

seguindo trajetórias distintas daquelas inicialmente propostas. Nesse contexto, foram formuladas as seguintes questões para orientar a análise das pesquisas: o alinhamento dos objetivos da pesquisa com a temática investigada; a relevância da pesquisa para sua inclusão em uma revisão sistemática; e a inclusão do professor não indígena que atua com alunos indígenas como sujeito na pesquisa.

É pertinente destacar que os procedimentos adotados podem variar de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, para assegurar rigor científico, é essencial estar aberto a ajustes, garantindo transparência e flexibilidade nos métodos, conforme discutido por Oliveira (2008). Essa abordagem reflexiva e adaptativa é fundamental para preservar a validade científica do estudo.

Durante a fase de pré-análise, observamos a presença de outras temáticas, o que também ressaltou a diversidade dos temas abordados. Esse achado reforça a complexidade e riqueza do campo de estudo, como evidenciados no quadro 3. A diversidade de temas encontrados também destaca a interconexão entre as diferentes áreas de conhecimentos e a importância de uma visão holística na compreensão das questões relacionadas aos povos indígenas.

Quadro 3: Temáticas dos registros de teses e dissertações

REGISTROS DAS TEMÁTICAS ENCONTRADAS PARA EDUCAÇÃO INDÍGENAS	
Linguagem e identidades	6
Território Etnoeducacional	1
Formação indígena / quilombola	2
Política nacional de Educação Escolar Indígena	2
Educação física	1
PNAIC – formação continuada para professores indígenas	1
Relações étnico-raciais (histórias Afro-brasileiras)	4
Educação Especial	1
Ensino de matemática	1
Educação Escolar indígena/ formação docente	1
Políticas pedagógicas	1

Temáticas entre as pesquisas selecionadas para a análise dos dados	
Diversidade cultural	1
Interculturalidade	2
Território Etnoeducacional	1
Educação Educacional Especializada	1
Prática Curricular Docente	2
Linguística	1
Formação e contratação de professores indígenas e indigenistas	1
TOTAL DE PESQUISAS	30

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Ao finalizar a pré-análise, procedemos com uma breve definição da análise de conteúdo conforme descrita por Bardin (2016), que será abordada na seção a seguir. Isso nos permitiu compreender como conduzir as análises dos materiais selecionados e estar atentos aos questionamentos que surgiram durante o processo.

3.2 Leitura, análise e sistematização dos dados

A revisão sistemática realizada teve como objetivo investigar a produção nacional de Teses e Dissertações que abordam a formação continuada de professores não indígenas que atuam em escolas indígenas, disponíveis na BDTD no período de 2011 à 2021, a partir do descritor “formação continuada do professor não indígena”, seguimos para a análise dos dados, momento crucial para a pesquisa científica, método importante, pois a aplicação sistemática dos materiais é uma fase longa e fastidiosa, consiste na codificação dos dados para a organização das categorias que serão aqui fundamentadas e discutidas de acordo com o proposto nos objetivos.

Um dos métodos utilizados para a realização das análises nas pesquisas científicas qualitativas é a análise de conteúdo, “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisas cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (Campos, 2004, p. 611).

Para Bardin (2016, p. 15), a análise de conteúdo:

É um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e

continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzidas em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

É a partir das inferências, que o pesquisador vai validar como ponto de partida a busca nos instrumentos de comunicação, atribuindo valor aos pontos que pouco se destacam dentro da pesquisa científica, dando valor teórico aos conteúdos analisados. Concomitante a isso, diante dos objetivos aqui propostos, é notório o baixo número de pesquisas científicas que olham para o professor não indígena de modo a compreender seus desafios e dificuldades e, se de fato esse professor recebe uma formação que o prepare para o ambiente escolar indígena.

Avançando para a análise, partimos para a categorização dos resultados já selecionados, pois é fundamental que haja uma organização do que se pretende responder dentro dos objetivos propostos, de maneira que os resultados sejam significativos e válidos, e a partir deles, “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2016, p.131).

É necessário retomar os conceitos de como acontece o processo que se desdobra até a análise propriamente dita, e assim, a categorização das pesquisas, a análise passa por algumas fases, aqui fundamentadas por Campos (2004) que usa o campo lógico-semântico para familiarizar as definições ora descritas.

*Fase da **pré-exploração do material***⁷ sendo chamada de leitura flutuante, supracitado na construção do corpus de pesquisa. A leitura flutuante antecede uma organização de maneira não organizada, aspecto que pode ser considerado importante para as fases seguintes da análise. É nesse momento que o investigador inicia uma interação significativa com a unidade de pesquisa, permitindo visualizar pistas e indícios que não estão explícitos.

Fase da **seleção das unidades de análise** (ou unidade de significados). Campos (2004) considera uma fase simples, porém importante, pois o pesquisador será guiado pelas questões de pesquisas que se pretende responder.

Na unidade de análise existem opções variadas na escolha dos recortes do material a serem utilizados, pois “o tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrando através dos objetivos de sua pesquisa e

⁷ Grifo feito por mim para destaque no texto.

indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadas” (CAMPOS, 2004, p. 613)

Campos (2004) descreve este momento como difícil para delimitar com bastante transparência as razões que motivaram a escolha “deste ou aquele fragmento”, sem considerar a interdependência entre o pesquisador e o material, ou seja, para que isso ocorra é preciso a utilização dos objetivos da pesquisa e algumas teorias como o primeiro direcionamento.

Relacionado a este aspecto, a unidade temática representa uma conexão mútua entre os objetivos da pesquisa, as teorias explicativas utilizadas, incluindo até mesmo as concepções pessoais e intuitivas do pesquisador. Neste estudo, optaremos por adotar unidades temáticas que consistem em frases completas, as quais se repetem ao longo das unidades de análise, buscando identificar pontos comuns entre elas.

Fase do **processo de categorização** “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2016, p. 147).

Seguindo na descrição de Campos (2004), a categorização das pesquisas, os enunciados foram organizados em categorias segundo a proximidade com os objetivos do estudo, contendo uma variável de temas possibilitando uma visão diferenciada dos temas proposto.

O momento da categorização é considerado uma etapa exaustiva, pois resulta no movimento de “reagrupamento e configuração das categorias”. Campos (2004) ainda descreve que apesar de ser um processo didático, o exercício de compreender e discutir os dados ou resultados, cria um conjunto com os outros passos da análise, ou seja, à medida que acontece o aprofundar da pesquisa, ocorre também o processo de ir e vir ao material, ao corpo teórico e ao referencial pessoal e suas inferências.

Alguns critérios podem ser seguidos na construção das categorias, como descritos por Oliveira (2008, p. 573):

assim, podem ser consideradas como características das boas categorias: homogeneidade (não se misturam alhos com bugalhos); exaustividade (esgotam a totalidade do texto); exclusividade (um mesmo elemento não pode ser classificado em duas categorias diferentes); objetividade (codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais); adequação ou pertinência (adaptadas ao conteúdo e ao objetivo do estudo).

Assim, o método da análise de conteúdo, em suas fases é um método versátil, que demanda criatividade e capacidade do pesquisador em lidar com situações que surgirão durante o processo

O pesquisador, a partir das categorias construídas, realiza suas interpretações com base nas inferências propostas, relacionando-as com os teóricos delineados inicialmente, ou possibilita novos paradigmas sugeridos pela leitura do material (Pinheiro; Cavalcante, 2014 apud Minayo, 2007).

A seguir, apresentamos as categorias e subcategorias selecionadas para a análise do material escolhido como corpus da pesquisa. Ambas as categorias foram estabelecidas previamente, antes do início da leitura do material, e serviram como estrutura para a extração dos dados relevantes, considerando sua afinidade com a problemática em questão e sua correlação com os objetivos discutidos.

CATEGORIA FORMAÇÃO CONTINUADA

	O trabalho relata a participação de professores em atividades de formação continuada?	Entidade/Secretaria que oferta/promove a formação continuada	Características da formação continuada	Foco da formação continuada ofertada	Avaliação/análise dos sujeitos sobre a participação, aprendizagens adquiridas, na formação continuada.

CATEGORIA PRÁTICA DOCENTE

REFERÊNCIA	Nível de ensino no qual os docentes atuam.	Escola municipal, estadual ou federal.	Localização da escola.	Desafios relatados*	Estratégias de enfrentamento*

Conforme mencionado anteriormente, a partir da revisão realizada, não foram identificadas pesquisas específicas sobre a formação continuada de professores não indígenas em contexto escolar indígena. No entanto, os dados encontrados destacam a relevância deste estudo e contribui para a compreensão do tema proposto inicialmente. Notou-se que as pesquisas disponíveis não tinham como foco exclusivo os professores não indígenas, o que demandou uma revisão dos critérios de seleção,

priorizando estudos que incluíam a participação desses profissionais que atuam com alunos indígenas, como sujeitos de pesquisa.

O processo da análise desempenhou um papel importante na identificação de padrões e tendências entre as produções acadêmicas examinadas. Além de destacar as semelhanças, a análise revelou elementos distintivos que conferem a originalidade a cada estudo. É fundamental reconhecer que cada pesquisador possui uma perspectiva única e valiosa sobre os mesmos sujeitos de investigação, enriquecendo assim o panorama de formação docente com diversas abordagens e pontos de vista.

No quadro 4 apresento os trabalhos analisados e posteriormente discutidos, fornecendo uma discussão detalhada das análises, apontando as principais contribuições de cada estudo para o campo da formação docente.

Quadro 4: Dissertações e Teses selecionadas a partir do objeto de pesquisa

Dissertações	Teses
1. Kondo (2013) 2. Silva, J. (2014) 3. Silva, M. (2015) 4. Jangarelli (2017) 5. Preto (2017) 6. Dultra (2019) 7. Cavalheiro (2020) 8. Nascimento, N. (2021)	1. Nascimento, M. (2019)

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

No processo de sistematização, foi elaborada uma ficha adaptada, baseada nas propostas por Gonçalves (2019), cujo modelo está disponível no apêndice A. Nessa ficha, estão contidos os seguintes elementos: referências bibliográficas, objetivos do estudo, problema/questão de pesquisa, metodologia adotada, resultados obtidos e observações relevantes.

Inicialmente, procedeu-se à leitura minuciosa de todos os resumos encontrados, seguida pela análise de cada pesquisa acadêmica, com o intuito de explorar a temática da formação continuada e os desafios enfrentados na educação escolar indígena, tal como apresentados por cada autor.

Por meio desse processo, foi possível identificar as informações mais descritivas, bem como os pontos convergentes e divergentes entre os trabalhos, levando-se em consideração as abordagens adotadas em relação à formação docente e aos desafios enfrentados pelos profissionais no contexto indígena. A partir dessas constatações, promoveu-se uma discussão embasada na literatura pertinente ao tema.

Na sequência, são apresentadas a descrição e análise dos dados encontrados conforme registrados nas Teses e Dissertações produzidas no período de 2011 a 2021.

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PESQUISAS, FORMAÇÃO CONTINUADA E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE NÃO INDÍGENA.

A educação escolar indígena emerge como uma área de crescente importância em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado. No contexto específico das comunidades indígenas, a interação entre professores não indígenas e alunos indígenas apresenta desafios únicos e oportunidades de aprendizado igualmente significativas. Neste capítulo, exploramos as descobertas de pesquisas recentes que analisaram essa dinâmica complexa, buscando compreender não apenas as características de formação continuada, mas também os principais desafios enfrentados e as implicações para a prática educacional.

Ao longo deste capítulo, examinaremos as descobertas de pesquisas que investigaram a interação entre professores não indígenas e alunos indígenas, com foco nas práticas pedagógicas. Além disso, discutiremos a importância da formação continuada dos professores não indígenas para promover uma educação mais inclusiva e interculturalmente sensível. Por meio dessa análise, esperamos contribuir para uma compreensão mais ampla das complexidades envolvidas na educação intercultural e fornecer indicativos para aprimorar as práticas pedagógicas e a formação dos professores não indígenas nesse contexto desafiador.

4.1 Tendências na Pesquisa Contemporânea: Uma Análise dos Estudos Seleccionados.

Na presente seção, busca-se apresentar as pesquisas mapeadas no campo da educação escolar indígena nos programas de pós-graduação brasileira com foco na formação continuada dos professores não indígenas. Esta discussão é conduzida com a apresentação das informações básicas de cada pesquisa e suas particularidades, como por exemplo método utilizado e um breve resumo referente ao que aborda em sua temática.

Foram analisadas nove pesquisas: oito Dissertações e uma Tese, elaboradas por 9 autores diferentes, apresentados a seguir no Quadro 5, juntamente com seus objetivos gerais e específicos. É importante elencar quanto aos autores, que dois deles possuem o mesmo sobrenome Nascimento, para diferenciá-los e facilitar a sistematização, usou-se a letra inicial do nome seguida do último sobrenome. Assim, Nascimento, M. refere-se a Nascimento, Maria Rosemi Araújo do Nascimento, Nascimento, N., a Nayara do Nascimento. Outro nome que se repete, refere-se ao sobrenome Silva, Silva, J., a João Henrique da Silva, e Silva M., a Maria da Penha da Silva.

Quadro 5: Tema e objetivo principal de cada pesquisa analisa

Ano de publicação	autor	título	objetivo do estudo
2013	Kondo	Representações e atitudes Linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazin/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”.	investigar a relação que se estabelece entre representações e atitudes linguísticas – em relação às línguas e culturas presentes na comunidade – e (re)construção da identidade indígena dos guaranis da aldeia do Pinhalzinho, Tomazina, Paraná,
2014	Silva, J.	Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígena	desenvolver, em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios no AEE e na inclusão escolar.

2015	Silva, M.	A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE	Compreender as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Pesqueira.
2017	Jangarelli	A formação e contratação de professores índios e indigenistas no município de Guaíra/PR/. Presidente Prudente	identificar a existência de processos de contratação e formação de professores indígenas e indigenistas no município de Guaíra, na rede estadual e municipal de ensino.
2017	Preto	Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular	analisar a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, nas perspectivas intercultural e descolonial.
2019	Dutra	TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: o protagonismo étnico do povo krikati na educação escolar indígena	Análise das contribuições do Território Etnoeducacional Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati no que diz respeito a autonomia de vivenciarem seus processos próprios de aprendizagem, por meio da escola.
2019	Nascimento, M.	Formação de professores e currículo: Uma Prática Em Ciências Na Natureza Para a Diversidade Com Alunos Indígenas Em Escola não Indígena na cidade de Manaus/Am.	analisar a prática docente no componente curricular Ciências da Natureza quando ministrado à indígenas inseridos em escolas não indígenas.
2020	Cavalheiro	A escola como o lugar da (auto)formação continuada dos profissionais do magistério nas perspectivas multicultural e colaborativa	discutir questões sobre multiculturalismo e a acolhida dos alunos na escola por meio da elaboração de um Curso.
2021	Nascimento, N.	Formação para a educação intercultural indígena na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu	pesquisar a necessidade de formação continuada para a educação intercultural indígena em Foz do Iguaçu/PR.

fonte: elaborado pela autora com base em Gonçalves (2019).

Como evidenciado pelos objetivos estabelecidos, a abrangência das pesquisas transcende a investigação da formação continuada de professores não indígenas. Além disso, elas abordam de maneira significativa as práticas docentes, as estratégias pedagógicas e o contexto linguístico que permeiam esses ambientes educacionais.

Essa abordagem multifacetada reflete o compromisso em compreender as dinâmicas complexas presentes no contexto da educação não indígena, destacando a inter-relação entre a formação docente, as práticas em sala de aula e as questões linguísticas.

A base de qualquer estudo de pesquisa sólido reside em sua metodologia, a qual orienta a coleta, análise e interpretação dos dados. Com base em uma visão detalhada das metodologias empregadas nas pesquisas selecionadas, estão apresentadas no quadro 6 os instrumentos utilizados pelos autores, ressaltando que somente a pesquisa de Nascimento, N. (2021) usou a metodologia quali-quantitativa, os demais autores utilizaram a metodologia qualitativa.

Quadro 6: Instrumentos utilizados pelas pesquisas na coleta de dados

métodos	Autores
entrevista semiestruturada	Dutra (2019).
entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo	kondo (2013); Silva, J. (2014);
conversas informais e entrevistas	Silva, M. (2015)
etnográfico	Kondo (2019); Silva, M. (2015); Cavalheiro (2020)
estudo de caso descritivo	Nascimento, M. (2019); Nascimento, N. (2021)
indutivo	Preto (2017)
documental e bibliográfica	Jangarelli (2017)

fonte: elaborado pela autora, 2024.

Nas pesquisas examinadas, observou-se que a entrevista semiestruturada foi o método mais amplamente utilizado, frequentemente combinado com outras técnicas de análise, como rodas de conversa ou conversas informais, registro em diários de campo, conforme descrito nos estudos conduzidos por Silva, J. (2014) e Silva, M.

(2015). Ambos os trabalhos adotaram uma abordagem de pesquisa colaborativa, além disso, foi estabelecido um diálogo contínuo por meio de conversas informais e análises das atividades pedagógicas.

Em relação aos participantes do estudo, conforme mencionado anteriormente, planejava-se analisar pesquisas que envolvessem a participação de professores não indígenas que lecionam em comunidades indígenas. No entanto, a maioria das pesquisas selecionadas seguiram uma abordagem diferente, focalizando professores não indígenas que recebem alunos indígenas nas escolas urbanas, como evidenciado no quadro 7.

Quadro 7: Distribuição dos Estudos por Contexto de Pesquisa: Cidade vs. Comunidade Indígena

estudos realizados em escolas urbanas	estudos realizados em comunidades indígenas
Silva, M. (2015)	Kondo (2013)
Preto (2017)	Silva, J. (2014)
Jangarelli (2017)	Dutra (2019)
Nascimento, M. (2019)	
Cavalheiro (2020)	
Nascimento (2021)	

fonte: elaborado pela autora, 2024.

Um aspecto relevante a ser mencionado é o estudo conduzido por Nascimento, M. (2019), que discutiu o papel dos professores não indígenas. No entanto, optou-se por não o incluir nas discussões posteriores devido ao foco está direcionado para contexto de formação inicial, um critério de exclusão no processo de seleção dos trabalhos, uma vez que o objetivo principal aqui discutido é investigar a formação continuada de professores não indígenas. Já o estudo de Jangarelli (2017), a pesquisa é de cunho bibliográfica e documental, por meio de levantamento e análises dos principais documentos legais, banco de teses e dissertações, bem como da literatura especializada referente a temática indígena, não tem contato com professor para fins de conhecimento da formação que os mesmos participam e dos desafios por eles enfrentados.

Um segundo ponto a ser considerado refere-se ao estudo realizado por Dutra (2019), que investiga as políticas relacionadas aos territórios etnoeducacionais. Embora haja menção aos professores não indígenas ao longo do texto, uma análise mais detalhada revela que a pesquisa não aborda diretamente a formação continuada nem se concentra nas práticas docentes. Os professores participantes da pesquisa destacam seu papel de liderança em diversas etapas do processo educacional indígena, incluindo a criação, organização, implementação e gestão das atividades escolares.

Em relação aos números de professores que participaram das pesquisas, Kondo (2013) contou com a participação de 14 sujeitos, sendo apenas 4 professores não indígenas que atuavam nessa comunidade, sendo este o lócus de pesquisa uma comunidade indígena.

Na pesquisa de Silva, J. (2014) foi realizada em quatro escolas e contou com a participação de quatro professores não indígenas que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a pesquisa realizou um programa de formação em serviço aos professores do AEE que atuam em escolas da Terra Indígena de Dourados (TID), Minas Gerais. Escola municipal.

Silva, M. (2015), contou com a participação de professores que atuavam com alunos indígenas em escolas urbanas, contou com 12 professores atuantes, distribuídas em três escolas, onde dialogou com quatro professores de cada uma das escolas.

Preto (2017) contou com três momentos, a aplicação de questionários com professores não indígenas que atuavam com alunos indígenas, no segundo momentos a pesquisa se estendeu para a comunidade indígena onde residem os alunos, sendo aplicado entrevista informal com o cacique e terceiro momento entrevista semiestruturada com os professores da escola indígenas. dos dez professores que lecionavam em turmas que contemplam alunos indígenas apenas cinco responderam aos questionários aplicados pela pesquisadora, a pesquisa contou com a participação de professoras na escola da comunidade indígena e na escola de ensino regular fora da comunidade indígena que atendem a alunos indígenas.

Cavalheiro (2020), contou com a participação de quinze professores que iniciaram um curso de formação aplicado pela pesquisadora, porém apenas nove concluíram com êxito. Este estudo consiste no desafio da formação continuada de

docentes que atuavam em uma escola não indígena que tem a presença do indígena. Com relação ao problema de pesquisa, o autor buscou investigar se e como a formação docente pode oferecer elementos, instrumentos e possibilidades de diálogo para os professores na elaboração de um curso de formação docente multicultural na escola.

Inicialmente, o propósito deste estudo era analisar a formação continuada de professores não indígenas que atuam especificamente em escolas indígenas. Contudo, diante da escassez de pesquisas neste domínio, a abordagem foi redirecionada para incluir os estudos que investigavam o contexto de professores não indígenas que recebem alunos indígenas em escolas urbanas. Apesar dessa mudança de foco, o cerne da pesquisa permaneceu fiel à sua intenção inicial. Este ajuste de direcionamento revela uma lacuna significativa na literatura educacional, ressaltando a urgência em explorar e compreender os desafios enfrentados por esses educadores. Ademais, realça a importância de ampliar o escopo de estudos para abordar de forma abrangente as diversas realidades enfrentadas pelos professores não indígenas em ambientes educacionais heterogêneos.

Um exemplo concreto desse desafio é apresentado no estudo realizado por Cavalheiro (2020), que contou com a participação de quinze professores que iniciaram um curso de formação aplicado pela pesquisadora.

No que diz respeito a localização em que foram coletados os dados, os estudos envolveram professores de sete estados: Amazonas, Pernambuco, Maranhão, Rio Grande do Sul e Paraná, destaca-se que houve uma incidência significativa de pesquisas realizadas no estado do Paraná, demonstrando uma concentração particular de estudos nessa região.

Quanto ao suporte metodológico, as oito pesquisas que empregaram a abordagem qualitativa, fundamentaram seus estudos nos seguintes autores: André (1995), Eteban (2010), André (2012) e Geertz (1989), Gil (1999), Severino (2015), Lukde e André (2015), Chizzotti (2010, 2014), Gamboa (2009), Guerra (2006), Matos (2001), Minayo (2011, 2013) e Yin (2005). Severino (2016), Gil (2019) e Bardin (2011) são utilizados na pesquisa de Nascimento, N. (2021) única pesquisa que aborda a metodologia quali-quantitativa.

Em relação aos resultados obtidos pelos autores, apresento a análise individual de cada um deles e de suas contribuições significativas.

Kondo (2013), concluiu que os desafios da comunidade do Pinhalzinho na construção de uma educação própria são imensos, apesar de toda determinação percebeu-se a existência de inúmeros fatores que dificultam a efetivação de uma educação condizente com os desejos e necessidades encontradas é a imposição de um sistema educacional homogêneo, bem como uma forte pressão por parte do estado quanto a língua, cultura e identidade, o que acaba gerando conflitos dentro da educação, porém pelo relato dos participantes é importante as línguas portuguesa e guarani nas escolas.

Quanto a intervenção realizada, a pesquisa aponta que os resultados foram bastante satisfatórios, tendo em vista que a partir da aplicação da pesquisa os professores indígenas e não indígenas puderam avaliar e rever suas práticas pedagógicas, tendo como parâmetro algumas leis e documentos (Constituição Federal, LDB e RCENEI/ Indígenas) norteadores da educação indígena.

Acredita-se também que as discussões sobre língua, cultura, representação e identidade foram bastante relevantes, visto que os participantes puderam perceber que é por meio das representações que o preconceito e a discriminação imperam. Assim como foi perceptível que as políticas linguísticas não estão representando adequadamente os interesses da comunidade, justamente por falta de diálogo entre os agentes. Outro ponto importante definido pela autora em sua conclusão, é a falta de capacitação específica para os professores não indígenas, pra trabalhar no contexto indígena, e esse tem sido um fator determinante que contribui para as dificuldades que este encontra para lidar com os alunos indígenas, principalmente no início das aulas. As mudanças no quadro de professores incomodam muito, pois os indígenas têm mais dificuldades de se relacionar com professores não indígenas, essas mudanças acontecem devido aos contratos temporários.

Silva, J. (2014), contou com a participação de professores que atuam no AEE. Os resultados evidenciaram a necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE das escolas indígenas, conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural. A pesquisa colaborativa permitiu que os docentes refletissem sobre suas atividades cotidianas, criassem situações de questionamentos sobre a prática profissional. Os professores apontaram os avanços educacionais dos seus alunos, os obstáculos e os limites da falta de recursos e de materiais didático-pedagógicos específicos. Os relatos das

professoras apontaram vários limites na garantia da qualidade do seu trabalho: espaço físico inadequado; carga horária insuficiente para atender os alunos; dificuldade de avaliar as necessidades específicas; falta de profundidade dos conhecimentos relativos à deficiência intelectual e múltipla; o AEE não se apresenta como uma proposta pedagógica da escola; faltam recursos de tecnologia assistiva e ausência de materiais didático pedagógicos na língua Guarani.

Silva, M. (2015) identificou no estudo alguns fatores que dificultavam a abordagem da respectiva temática: dentre esses, a existência de um currículo que privilegia os componentes curriculares referentes à língua Portuguesa e matemática; a carência de formação continuada destinada às professoras e equipes gestoras a respeito da história e das culturas dos povos indígenas; a falta de um planejamento institucional que inclua ações a esse respeito no Projeto Político Pedagógicos que evidenciem as reconfigurações históricas e socioculturais dos povos indígenas no Brasil. Apesar das dificuldades mencionadas, as professoras, no intuito de superar as dificuldades encontradas, procuram criar espaços no currículo para trabalhar a respectiva temática. A falta de formação específica para atuarem na temática indígena, foi um dos pontos relevantes apresentado na conclusão da pesquisa.

Para Jangarelli (2017), a escola desempenha o papel de integrar a cultura indígena aos conhecimentos da sociedade não indígena, promovendo a participação das comunidades indígenas na sociedade sem negligenciar os saberes tradicionais, enquanto fortalece a preservação da cultura indígena diante da sociedade. A pesquisa em questão adotou uma abordagem bibliográfica e documental, onde foram coletados dados sobre o processo de contratação e formação de professores indígenas, através da análise de editais e documentos que delinearão o Currículo e as Diretrizes da Educação Indígena. Foi constatado que não existem processos específicos de formação e contratação de professores indígenas no município de Guaíra, nem iniciativas municipais para a formação contínua desses profissionais. Em contrapartida, no Estado do Paraná, há políticas de contratação específicas para professores indígenas, embora na única escola indígena do município a maioria dos professores contratados não seja de origem indígena. Essa realidade aponta para a necessidade de avançar na legislação municipal para a implementação de práticas pedagógicas bilíngues e diferenciadas nas escolas com alunos indígenas matriculados.

O estudo de Preto (2017), em sua proposta inicial, contava com a participação de professores não indígenas que recebiam alunos indígenas, porém a pesquisadora teve dificuldade com as coletas de dados na escola não indígena, o que a levou a estender a investigação para a aldeia, a escola e seus respectivos professores. Pela percepção dos professores participantes, a falta de preparo, principalmente para as formações linguísticas é o principal desafio. O que se observa no decorrer da pesquisa é que os professores não se sentem preparados para atender esse universo que é distinto do seu cotidiano, no conjunto das obras analisadas, tratando-se de escolas que tem seu corpo discente composto por indígenas e não indígenas, os professores sentem-se despreparados para lidar com esse universo que muitas vezes lhe é distante.

Como compreensão sobre a problemática que envolve objetivo geral estabelecido, entende-se que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no campo empírico investigado, não contribui significativamente para subsidiar os docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, na perspectiva da interculturalidade.

Nascimento, M. (2019), ao retomar o objetivo da pesquisa, reconhece que ela ofereceu oportunidades para promover uma compreensão mais profunda e uma valorização maior da diversidade presente no ambiente escolar e no currículo. A relevância social do trabalho reside no potencial de melhoria da prática de ensino de ciências naturais para a educação escolar de alunos indígenas inseridos em escolas não indígenas, bem como para indivíduos de diversas origens étnicas, raciais e imigratórias, considerando a rede pública municipal de educação de Manaus. O interesse pela pesquisa envolvendo educação escolar indígena e currículo para o ensino de ciências naturais fortaleceu-se à medida que se ampliou também a visão quanto à formação de professores. O estudo tratou de uma temática relevante para os professores na contemporaneidade, ou seja, a inserção de sujeitos com diversidade cultural, sejam eles cidadãos brasileiros ou não, nas salas de aula das escolas de Educação Básica pelo Brasil afora.

Cavalheiro (2020), trouxe a oportunidade de trabalhar com a formação docente e estudos multiculturais em uma escola pública do Paraná, na qual foram constatadas algumas dificuldades dos professores em promover a valorização e inclusão das diversidades cultural e étnico-racial na escola. Entretanto, apesar de essa escola

receber alunos da cultura indígena, nem sempre os docentes percebiam que a diversidade que adentra a escola pode interferir no processo de ensino e aprendizagem ou que esses alunos precisam ser incluídos na escola. Um dos resultados significativos na análise dos dados foi a constatação de que os professores perceberam que desconhecem a realidade dos alunos indígenas, mesmo eles estando tão próximos a eles, e que também não viam a diversidade cultural como elemento que pode influenciar, de forma positiva ou negativa, a aprendizagem, dependendo de como a escola trata a questão. Essa tomada de consciência leva a uma aproximação dos docentes com a comunidade indígena local durante as etapas do processo educacional, promovendo um diálogo intercultural entre a escola indígena e a escola não indígena. Enfim, foi possível compreender que a escola é o lugar da formação continuada dos profissionais do magistério e que esses podem assumir o papel protagonista na formação continuada e chegar a um trabalho colaborativo.

Nascimento, N. (2021) apresentou indícios da percepção dos professores sobre a presença de estudantes indígenas, e, também, alunos(as) não falantes de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. Faz-se necessário um mapeamento linguístico, para que haja melhorias nas práticas de ensino e até mesmo a criação de mais formação de acordo com a educação intercultural no município. Segundo a análise feita no currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), não há um planejamento de conteúdos voltado à educação indígena e à pluralidade linguística. Sendo assim, é um ponto positivo que professores reconheçam outras línguas na escola, uma vez que isso indica não haver a invisibilidade da pluralidade linguística. Ademais, a garantia da língua materna aos indígenas, através de leis, aponta a necessidade de que professores recebam formação para identificar alunos indígenas. A educação intercultural indígena precisa ser integrada nos currículos escolares do município, valorizando os povos originários, na busca por garantir o presente e o futuro como sociedades e culturas autônomas.

Com base em cada análise das pesquisas examinadas, é evidente que há vários obstáculos que afetam o sistema educacional, especialmente no contexto da educação indígena. Durante todo o processo de análise dos trabalhos, foram observados diversos pontos relevantes que são essenciais para uma educação escolar indígena diferenciada e específica. No entanto, é importante destacar a falta

de formação continuada para os professores que trabalham com alunos indígenas, além dos desafios que permeiam esse contexto educacional, temas que serão discutidos nas seções seguintes.

4.2 Formação continuada de professores nas dissertações e teses de 2011 a 2018.

A discussão sobre a formação continuada de professores requer um olhar cuidadoso do pesquisador, especialmente quando se trata da formação de professores que atendem alunos indígenas, um tema de grande relevância e atualidade no contexto educacional brasileiro. Essa discussão não se restringe apenas às escolas indígenas, mas também às escolas não indígenas que recebem esses alunos, como é o caso do professor não indígena que os acolhe na cidade. É fundamental que esses professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e linguística de forma eficaz e respeitosa.

A formação surge como um caminho essencial para proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para compreender e atender às necessidades específicas dos alunos indígenas, contribuindo para uma educação inclusiva e de qualidade. Este trabalho busca, portanto, discutir as características da formação continuada de professores não indígenas que atuam com alunos indígenas, com o objetivo de aprimorar as práticas educativas e promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos profissionais envolvidos. Conforme destaca Fraga (2017, p. 506), consideramos:

o debate relevante pelo fato de a grande maioria dos trabalhos sobre educação escolar indígena, quando tratam de formação inicial ou continuada de professores, discutirem, quase exclusivamente, a presença (ou necessidade da presença) do professor indígena, o que é absolutamente compreensível levando em conta que a '(trans)formação de índios em professores' (GRUPIONI, 2006) é um princípio sustentado, implícita ou explicitamente, pelas principais políticas que orientam as bases da Educação Escolar Indígena no Brasil, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394, o Plano Nacional de Educação/Lei 10.172, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Resolução 3/99 e o Parecer 14/99 do CNE, dentre outras.

Um ponto crucial a ser destacado é o silenciamento em torno da presença de professores não indígenas na educação escolar indígena, o que se tornou um tema importante na presente discussão. Neste estudo, observamos a frequência de alunos

indígenas em escolas não indígenas, uma realidade comum devido à escassez de instituições educacionais nas próprias comunidades indígenas. Esses alunos buscam acesso à educação escolar, o que os levam a frequentar essas escolas. No entanto, é importante ressaltar o silêncio que cerca esse tema, uma vez que grande parte das pesquisas se concentra apenas na formação inicial e continuada de professores indígenas que atuam em escolas indígenas, um modelo considerado ideal para essa modalidade de ensino, ou seja, professores indígenas para alunos indígenas como é sugerido na legislação. O que muitas vezes é deixado de lado nas pesquisas é a presença e o papel dos professores não indígenas que recebem alunos indígenas e, em alguns casos, são designados para lecionar nas próprias escolas indígenas, como foi analisado nas pesquisas, devido à falta de professores indígenas com formação em nível superior, como aponta Fraga (2017).

Foi identificado nas pesquisas analisadas que há essa falta de professores indígenas com formação em nível superior atuando em escolas indígenas, como é trazido por Kondo (2013), onde é relatada pela equipe pedagógica que uma das causas da existência de poucos professores indígenas na escola participante da pesquisa é a falta de professores graduados, além do fato de que muitos acabam cursando a mesma licenciatura, o que gera um déficit de profissionais para atuar na educação indígena, é aí que entra a necessidade de preencher esse quadro com professores não indígenas.

Na pesquisa de Silva J. (2014) também foi observado esse ponto:

[...] os professores indígenas têm lutado por garantir um espaço maior na comunidade, já que eles têm melhores condições de transmitir o legado cultural. No entanto, como os professores indígenas têm menores oportunidades efetivas de acesso ao ensino superior, as secretarias de educação acabam remanejando professores não-indígenas para as aldeias. Estes profissionais dominam os saberes dos 'brancos', ao passo que se espera dos professores indígenas descolonizar os saberes, poderes e viveres dos não-indígenas

Entretanto, é importante que as pesquisas considerem, respeitem e valorizem os professores não indígenas que estão neste ambiente, visto que o trabalho deste profissional não anula e não deve anular o trabalho dos professores indígenas, bem como, vice-versa. Não tem como excluir as comunidades indígenas do convívio com o branco, pois vivemos em uma sociedade em que ambos precisam compartilhar conhecimento e os indígenas já possuem acesso necessário ao processo formativo transmitido pelo branco.

Na realidade, é notório que os indígenas partiram para um movimento inverso ao posicionamento que tiveram quando se iniciou a escolarização indígena, se antes a posição era de aversão a escola, nas últimas décadas os povos indígenas perceberam a necessidade da educação escolar, isso os tornou mais participativo na sociedade e é o que tem garantido a permanência de suas tradições, linguagem e, principalmente, suas identidades (Bergamaschi & Medeiros, 2010).

É fundamental que reconheçamos como umas das realidades da educação no Brasil: a presença de professores não indígenas em escolas indígenas. Devemos dar voz a essa realidade em nossa educação e nos aprofundarmos em pesquisas sobre essa temática, considerando as dificuldades enfrentadas por esses professores ao lidar com os desafios existentes nesse contexto, possibilitando, um espaço de troca, a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos indígenas.

Torna-se, portanto, importante focar na formação docente que capacite o professor a agir de forma reflexiva em suas práticas. Isso é especialmente relevante, considerando que esses profissionais, em sua maioria, enfrentam a falta de experiência para lidar com diversas culturas ao ingressarem em um ambiente que possivelmente não tenham explorado durante sua formação. Na pesquisa de Preto (2017), professores que atuam em uma escola estadual, que recebem alunos indígenas, alegam reconhecer a importância das formações docentes. Em contrapartida, pode-se observar no relato dos sujeitos a falta de preparo para os professores que atendem alunos indígenas. Quando disponível, essa formação muitas vezes não é suficiente para enriquecer seus conhecimentos de maneira significativa.

É observado nas pesquisas, que há a falta dessa formação para os professores que atendem alunos indígenas e quando se tem, não é uma formação satisfatória e que agregue muito em seus conhecimentos, o que podemos confirmar com o que é descrito por Kondo (2013) sobre relatos de professores não indígenas participantes da pesquisa, onde é destacada o relato de em professor não indígena que diz ter participado apenas uma vez de um curso formador, porém, o professor apontou a ausência do ensino diferenciado, pois o que estava sendo passado no curso era tudo o que ele já havia visto na graduação, o que para ele não era específico só para indígenas, para educação escolar indígena.

Outro sujeito da pesquisa relatou que não recebeu nenhuma preparação, mas que ele estava fazendo um curso de especialização em educação no campo, segundo o mesmo, não é um curso específico para educação escolar indígena, porém sempre alguma coisa relacionada a essa educação é abordada. Segue a fala do Professor não indígena, “*Não, nenhuma preparação, agora com essa pós em educação no campo. Quer dizer ela não é específica para educação indígena, mas sempre alguma coisinha está sendo abordado.*” (Kondo, 2013 p. 120).

Seguindo essa mesma linha, a pesquisa realizada por Preto (2017), descreve que o professor entende que sua formação continuada se desenvolve por meio de reflexões e que, apesar ter realizado uma especialização em educação e mais de cinco anos de experiência na docência, apenas em algumas ocasiões consegue estabelecer relação entre o que propõem os autores que lhe foram disponibilizados e o contexto que leciona. Também percebe que essa formação obtida não lhe forneceu subsídios para trabalhar em uma escola com estudantes indígenas.

Silva M. (2015), em um dos pontos de conclusão do texto destacou como uma das dificuldades encontradas em sua pesquisa a falta de preparo alegado pelas professoras para atuarem com a temática indígena, bem como a insatisfação com os momentos de formação oferecidos pela Rede Estadual de Ensino, afirmando que esses momentos não atendem às suas expectativas ou necessidades.

[...] a maioria alegou não ter recebido formação, como também reclamaram da ausência de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação e das equipes gestoras, que também se encontravam na mesma situação, sem formação para lidar com a respectiva temática (Silva M, 2015, p. 283).

Ademais, os professores admitiram não ter recebido uma formação para a temática específica, e com espaços para debates de possíveis estratégias que possibilitem a integração intercultural com alunos indígenas e não indígenas. Além disso, apontam a falta de oferta suficiente de formação docente que aborde as temáticas indígenas e intercultural, indicando uma lacuna na preparação oferecida para lidar com essas questões em sala de aula.

Podemos observar um dos grandes desafios vivenciados na educação escolar indígena é a ausência de uma formação continuada eficaz. Mesmo que haja ausência de professores das próprias comunidades atuando nas escolas indígenas, e isso piora quando não há nem escolas nas comunidades, as políticas educacionais poderiam minimizar este problema ofertando formação continuada adequada para professores

não indígenas, oportunizando a esses professores formação pedagógica que potencializem suas práticas e atendam ao máximo as necessidades educacionais de alunos indígenas. Dessa forma, seria possível caminhar em direção a uma educação intercultural, bilíngue/multilíngue, que respeite as tradições, etnias e que promova a inclusão.

Destacamos que segundo a análise de Kondo (2013) os professores não indígenas se preocupam em receber formação que contribuam e os ajudem na educação escolar de indígenas, a pesquisadora indaga aos professores não indígenas se eles achavam importante que tivessem uma preparação assim, por parte/cursos, eles responderam:

Eu acredito que sim. (...) porque quando eu entrei aqui, eu tive muita dificuldade por isso. E não tem como dizer que a educação que a gente tem lá na cidade urbanizada é igual a educação daqui, não é. Não adianta dizer que a mesma metodologia, a mesma didática que eu utilizo lá que eu vou utilizar aqui, não é. Não é igual, né? Então eu acredito que tem que ter é, por exemplo, em termos de cultura, professor que vem trabalhar aqui acredito que ele tenha que saber um pouquinho mais. E cultura, tradição deles, como que funciona a política a organização realmente deles dentro da comunidade. (Kondo, 2013, p. 121).

Da mesma forma, Silva M. (2015) aborda em sua pesquisa, um aspecto muito significativo, é que os professores participantes do estudo, apesar das dificuldades mencionadas, procuram criar espaços no currículo para trabalhar a temática indígena. Eles tentam inclui-la de forma interdisciplinar, em que a temática indígena se apresenta apenas como ilustração para atividades pedagógicas com outros fins, ou de forma transversal, seguindo as temáticas globais sugeridas nas prescrições curriculares, ou quando aparece na programação dos livros didáticos.

Na pesquisa de Preto (2017), pode-se se perceber na fala dos professores entrevistados que todos se preocupam em fazer da escola um ambiente mais significativo para os alunos indígenas e promover, dentro de suas disciplinas ou não, relações interculturais.

Tais ações demonstram a responsabilidade que os professores têm com a educação, apesar de todas as dificuldades existentes na profissão docente, eles buscam pela autoformação, demonstram serem ativos na busca de conhecimento que possam trazer melhorias para o processo de ensino, reconhecem a importância de organizar a rotina pedagógica, selecionar conteúdos, traçar metas e planejar

atividades de acordo com sua visão epistemológica, política e cultural, isso demonstra seu compromisso com a educação. Essa prática reflete a compreensão do planejamento como um espaço de possibilidades para expressar seu posicionamento, justificando assim o cuidado com essa dimensão curricular, mesmo quando não há cobrança explícita para fazê-lo (Corazza, 2012).

Segundo a pesquisa de Kondo (2013), muitas dificuldades, como por exemplo a relação professor – aluno, seria diferente se houvesse formação continuada para esses educadores, segundo as observações cada um tem procurado fazer o seu melhor, porém não existe apoio de fato da Secretaria Estadual de Educação. O que realmente acontece, é a própria mobilização por parte dos professores indígenas e não indígenas e da comunidade na busca da tão sonhada educação diferenciada, específica, bilingue e intercultural (RCNEI, 1998).

Não somente a relação professor-aluno destacada por Kondo (2013), como outros fatores que envolvem e estão presentes na educação escolar indígena podem ter mais êxito quando a formação se alinha ao contexto, a comunidade. De acordo com Imbernón (2010):

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 09)

Este trecho de Francisco Imbernón torna explícito a necessidade da aproximação da formação de professores para com a área na qual será habilitado, a fim de garantir que esta formação possa entender e compreender o contexto político-social indicando que as teorias devem estar sincronizadas as práticas.

Devemos enfatizar que a formação continuada não se limita a organizações formais, como aponta Silva e Nunes (2020) ao citar Gatti e Barreto (2009), onde os autores destacam que a formação continuada não está restrita apenas aos cursos realizados após a formação inicial, ou seja, atividades formais, mas também em atividades menos formais como “reuniões pedagógicas, trabalho coletivo na escola, participação na gestão escolar, congresso, seminários e cursos de diferentes formatos”. A formação continuada é trabalhada no dia a dia do professor, de forma contínua com suas vivências e experiências na escola e na comunidade onde vive.

Esse aprendizado contínuo por parte do professor, se faz necessário para alcançar resultados significantes na educação, demonstra responsabilidade com a

profissão e com seu desenvolvimento, aprofunda os conhecimentos já adquiridos na formação inicial, torna-o reflexivo quanto a sua prática e lhe possibilita à formação de identidade docente de acordo com o meio ao qual está inserido, compreendendo as necessidades locais.

No entanto, esta formação continuada não pode se prender apenas a “treinamentos e atualizações dos conhecimentos dos professores, com base em uma prática formativa de caráter instrumental” como destaca Benvenuti et al. (2024, p. 1771). Isso pode nos levar à concepção de que a formação continuada pode acabar não direcionando os professores ao desenvolvimento de ações inovadoras e adaptáveis ao seu contexto, além de não desenvolver em si mesmo práticas educacionais que possam lhe aproximar das necessidades individuais de cada aluno, sendo importante destacar que o professor deve estar preparado para enfrentar diferentes situações no campo de atuação.

Imbernón (2010, p. 53) nos alerta de que “na formação continuada, não há problemas genéricos, mas, sim, situações problemáticas” e que não se pode formar professores para solucionar problemas como se fossem universais como aconteceu em tempos passados, sem analisar o contexto para o qual está se formando.

O autor enfatiza que a formação continuada não deve adotar abordagens padronizadas para lidar com situações problemáticas. Em vez disso, devem ser promovidos debates, críticas e reflexões, o que implica em realizar um diagnóstico do problema para desenvolver soluções mais eficazes. Para que a formação continuada dos professores seja mais efetiva na busca por soluções, é essencial que parta de uma compreensão contextual. Ignorar que na profissão os professores lidam com pessoas que têm diferentes ideias, tradições, costumes e modos de vida impossibilitará a construção de pontes para se aproximar das necessidades dos alunos.

Neste sentido de necessidade de aproximação entre professor e aluno é que entra uma das mais importantes contribuições que podem ser trabalhadas na formação continuada de professores que recebem alunos indígenas, que é a inserção de práticas educacionais nas comunidades indígenas para que o professor contextualize os conteúdos de ensino, tornando-os relevantes e significativos para os alunos indígenas, além do mais, essa aproximação com a comunidade os ajudará entender as dificuldades dos seus alunos.

Em corroboração a isso, Jangarelli (2017), descreve o equilíbrio que o professor deve considerar na educação escolar indígena, atentando para o fortalecimento da cultura indígena, bem como ser mediador da inclusão destes na sociedade. De acordo com a autora,

[...] a atuação docente é marcada pela ambiguidade de valorização da cultura indígena e o desafio de contribuir para a inserção desses povos na cultura brasileira dominante. Percebe-se que, além de ensinar e manter os importantes traços da cultura indígena, o professor deve incluir o índio em nossa sociedade, para que não fique deslocado desta (Jangarelli, 2017, P. 34).

A escola vem com o papel de redimensionar a cultura indígena aos conhecimentos da sociedade não indígena, pois assim possibilita que as comunidades não estejam isoladas da sociedade, mas faça parte sem deixar de lado os saberes indígenas, mas que a cultura indígena seja fortalecida diante da sociedade.

Nesse contexto, é comum que as comunidades indígenas sejam expostas à educação escolar não indígena em instituições como universidades e escolas, a autora sugere que os professores não indígenas também se empenhem em compreender os conhecimentos étnicos da tradição educacional e cultural de cada povo, em diferentes espaços que envolvam essa educação. Esse entendimento mais profundo das tradições, modos de vida e religiões das comunidades indígenas requer um envolvimento direto com essas comunidades para contextualizar o ensino de maneira eficaz, especialmente porque o povo indígena valoriza e respeita suas histórias. Em consonância com esse pensamento, na pesquisa de Kondo (2013), os líderes indígenas alegam que é preciso que o professor não indígena se esforce, conheça e utilize as normas determinadas pelos líderes indígenas, pois assim como a comunidade indígena está inserida dentro de uma sociedade não indígena, também necessita conhecer e respeitar as regras do mundo não indígena.

A formação continuada surge como um caminho fundamental para proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para compreender e atender às necessidades específicas dos alunos indígenas, contribuindo assim para uma educação inclusiva e de qualidade. Este trabalho busca discutir as características dessa formação para professores não indígenas que atuam com alunos indígenas e as razões da não oferta, com o objetivo de aprimorar as práticas

educativas e promover o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos profissionais envolvidos. Destaca-se a importância de reconhecer e valorizar os professores não indígenas nesse contexto, bem como de promover uma formação que dialogue com o contexto local e as necessidades específicas das comunidades indígenas, visando construir pontes entre diferentes culturas e promover uma educação intercultural e inclusiva.

4.3 Os desafios enfrentados pelos professores: uma análise sistemática dos obstáculos e necessidades educacionais.

Os professores que trabalham com alunos indígenas enfrentam uma série de desafios únicos e complexos que impactam diretamente a qualidade e eficácia da educação escolar oferecida. Esses desafios são multifacetados e refletem a interseção de fatores culturais, socioeconômicos e políticos que permeiam o contexto educacional indígena. Nesta seção, serão explorados alguns dos principais desafios enfrentados por esses educadores, destacando a importância de compreendê-los e enfrentá-los de maneira eficaz para promover uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos indígenas.

Para termos uma visão sobre os desafios enfrentados por professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena observados nesta pesquisa, desenvolvemos o quadro 8, no qual inserimos os dados obtidos de cada trabalho, organizando-os em categorias com base nas dificuldades que encontramos.

Quadro 8: Categorização dos desafios que se destacam nas pesquisas.

Formação continuada	Dificuldades em estabelecer laços afetivos	Currículo - material didático inadequado - carga horária insuficiente - PPP adequado à EEI	Espaço físico inadequado	Imposição de um sistema homogêneo	Adaptação com alunos indígenas	Barreira Linguística
CAVALHEIRO (2020)	KONDO (2013)	SILVA, J. (2014)	SILVA, J. (2014)	KONDO (2013)	KONDO (2013)	SILVA, J. (2014)
KONDO (2013)	PRETO (2017)	SILVA, M. (2015)			PRETO (2017)	SILVA, M. (2015)
PRETO (2017)		KONDO (2013)				PRETO (2017)

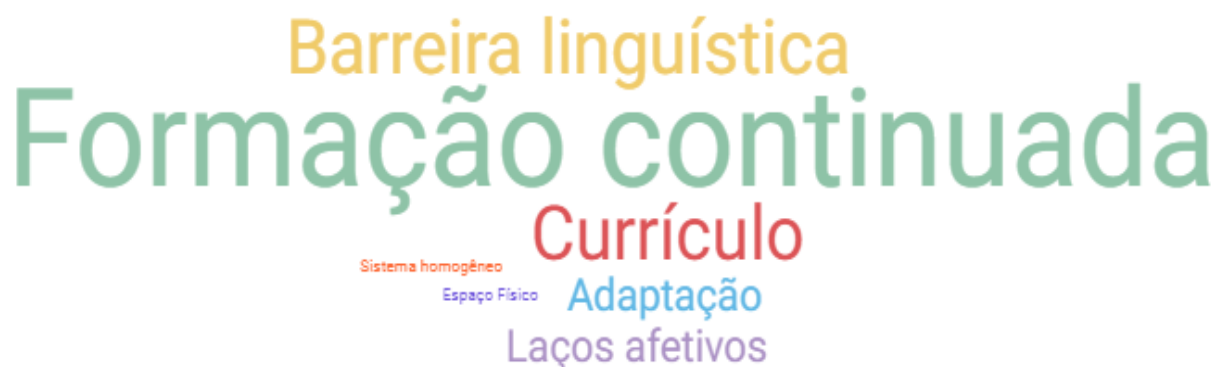
SILVA, J. (2014)						
SILVA, M. (2015)						

fonte: elaborado pela autora com base nas pesquisas analisadas, 2024.

Em seguida, utilizamos software *Infogram.com.br*, site online para criar uma nuvem de palavras, destacando as categorias de acordo com a frequência em que esses desafios foram identificados. Quanto maior a frequência, mais ênfase a categoria recebeu, ganhando maior destaque na nuvem de palavras (figura 4).

De acordo com o que é destacado na nuvem de palavras, foi observado que a formação continuada foi o desafio mais encontrado nas pesquisas analisadas, este tema foi unânime nos trabalhos, o que infelizmente acarretam inúmeras consequências ruins para a educação.

Figura 3: Nuvem de palavras construídas a partir dos desafios apontados pelas pesquisas



Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Na categoria de formação continuada, apontamos nesse mesmo seguimento tanto a ausência, quanto a oferta insuficiente/inadequada para atender às necessidades da educação escolar indígena. A formação continuada dos professores é um aspecto fundamental para garantir uma educação de qualidade, especialmente em contextos específicos como a educação escolar indígena. Nesse contexto, torna-se imperativo não apenas disponibilizar tal formação, mas também assegurar sua pertinência e a abordagem das demandas particulares desse cenário educacional, corroborando com o argumento de Tardif (2012) de que essa capacitação não deve

visar apenas o avanço na carreira docente, mas sim permitir a revisão, a autocrítica e o aprimoramento dos conhecimentos.

Kondo (2013), destacou a importância da formação continuada para os professores que atuam na educação escolar indígena. Os resultados apontaram que, embora houvesse uma oferta de formação, esta muitas vezes não era direcionada de forma distinta para atender às demandas específicas desse segmento. Os professores ressaltaram a falta de um ensino diferenciado nessa formação, assim como a ausência de uma abordagem específica para a educação escolar indígena, como afirmado pela autora que “no que se refere às dificuldades enfrentadas pelos professores não-indígenas, estas se referem principalmente ao trabalho com a cultura indígena, metodologias diferenciadas” (Kondo, 2013, p. 120).

Além disso, é fundamental reconhecer que a formação contínua dos professores não indígenas que atuam com alunos indígenas seja concebida de maneira holística, considerando não apenas os aspectos técnicos e teóricos do ensino, mas também as dimensões culturais, linguísticas e sociais que permeiam o contexto educacional indígena.

Nesse sentido, é essencial promover uma formação sensível e contextualizada, que leve em conta as especificidades das comunidades indígenas, suas tradições, valores e formas de conhecimento. “para três dos professores, a formação não forneceu subsídios suficientes para trabalhar em uma escola com estudantes indígenas, enquanto para os outros dois, a formação serviu apenas de bases para que pudessem adaptar o que aprenderam para a realidade atual.[...]” (Preto, p. 65).

Uma formação continuada adequada para a educação escolar indígena deve incluir temas como a valorização da cultura e identidade indígena, estratégias de ensino que considerem a diversidade linguística e cultural, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. A formação continuada de professores na educação escolar indígena é um tema que envolve tanto aspectos teóricos quanto práticos, pois busca integrar conhecimentos pedagógicos com a realidade cultural e linguística das comunidades indígenas.

Por outro lado, a relação prática se manifesta na aplicação desses conhecimentos teóricos no contexto real da sala de aula. Os professores devem ser capazes de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades e

realidades das comunidades indígenas, utilizando recursos didáticos que estejam em sintonia com a cultura e a língua dos estudantes.

Assim, a relação teórico-prática na formação continuada dos professores na educação escolar indígena envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também sua aplicação efetiva e contextualizada, visando proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva, intercultural e que promova o respeito à diversidade.

Da mesma forma, na pesquisa de Preto (2017) é enfatizado que o professor, apesar da experiência na docência e possuir especialização em educação, ainda sente bastante dificuldades para relacionar a teoria recebida em sua formação com a prática encontrada na sala de aula. Essa desconexão entre teoria e prática pode acabar resultando em um aprendizado descontextualizado. Quando os professores não conseguem aplicar os conceitos teóricos de forma prática, os alunos podem ter dificuldade em compreender a relevância e aplicabilidade do que estão aprendendo. Além disso, a falta de integração entre teoria e prática pode levar a um distanciamento da realidade vivida pelos estudantes, tornando o ensino menos eficaz e impactante.

Na pesquisa de Cavalheiro (2020), foi identificado que os professores participantes da pesquisa têm dificuldade para lidar com a diversidade cultural, oriundo de um outro problema, a falta de percepção da realidade dos alunos indígenas. A falta de percepção do professor em relação aos alunos de diferentes culturas pode resultar em um ambiente educacional pouco inclusivo e desafiador para os estudantes.

Quando os educadores não estão sensíveis às particularidades culturais de seus alunos, podem surgir barreiras na comunicação, no engajamento e no aprendizado. Compreender e respeitar as diferentes culturas é uma habilidade essencial para os professores, especialmente na educação escolar indígena. Ao demonstrarem abertura e disposição para entender as nuances culturais presentes em sala de aula, os educadores criam um ambiente mais inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes.

Essa postura não apenas fortalece o vínculo entre os professores e os alunos indígenas, mas também contribui significativamente para o processo de aprendizagem. Ao reconhecerem e valorizarem as tradições, idiomas e

conhecimentos das comunidades indígenas, os professores não apenas respeitam a diversidade cultural, mas também proporcionam oportunidades para que os alunos se sintam representados e motivados em seu percurso educacional. Além disso, a abertura para compreender e respeitar as diferentes culturas também promove o diálogo intercultural, incentivando a troca de experiências e o aprendizado mútuo entre estudantes de diferentes origens. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e capazes de atuar em uma sociedade plural e diversificada.

A formação continuada também foi um dos desafios apontados pelos professores na pesquisa de Silva, M. (2015), onde os mesmos alegam a ausência de conteúdos que tenha relação com a temática indígena nas formações recebidas, e na pesquisa de Silva, J. (2014), onde os professores relataram ser essencial que haja formação continuada específica para a temática e que acompanhe o contexto indígena.

No entanto, como já observamos anteriormente, não é somente a formação continuada que se apresentou como desafios nas pesquisas analisadas, em destaque, as barreiras linguísticas também foram trazidas pelos autores como dificuldades para os professores não indígenas, o que já é de se esperar por conta da diversidade linguística existentes no Brasil.

A língua é um componente vital da herança cultural de um povo, desempenhando um papel central em sua identidade coletiva. É crucial reconhecer e valorizar a importância de preservar a língua, evitando repetir erros do passado, como ocorreu no início da escolarização dos povos indígenas. Ao proteger a língua indígena, também estamos protegendo sua cultura, tradições e história milenar. Além disso, a língua é fundamental para a transmissão de saberes ancestrais e conhecimentos tradicionais, muitas vezes inseparáveis da própria língua. A perda de uma língua representa não apenas a extinção de um sistema linguístico, mas também a desaparecimento de perspectivas únicas sobre o mundo e formas singulares de compreensão e interpretação da vida.

Na pesquisa de Preto (2017), a dificuldade com o idioma foi um dos desafios que o professor não indígena se depara ao ter em sua sala alunos indígenas, isso acaba gerando vários problemas, essa comunicação limitada pode dificultar a transmissão eficaz de conhecimentos e informações, prejudicando o processo de

ensino e aprendizagem. A diversidade linguística representa um dos grandes desafios no campo educacional, exigindo abordagens cuidadosas e estratégias eficazes para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Neste contexto, surgem diversas questões que precisam ser enfrentadas de forma consciente e proativa.

Um dos desafios mais evidentes é a comunicação eficaz entre professores e alunos que falam diferentes idiomas. A necessidade de garantir entendimento mútuo pode demandar recursos adicionais, como serviços de tradução ou interpretação, para viabilizar a interação e o aprendizado. Além disso, a criação de materiais didáticos adequados para atender à diversidade linguística também se mostra imprescindível, exigindo esforços na produção de livros, recursos audiovisuais e atividades que considerem as particularidades de cada idioma presente na sala de aula.

Outro ponto relevante é a formação dos professores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade linguística de seus alunos. Isso não se resume apenas ao conhecimento dos diferentes idiomas, mas também à adoção de estratégias pedagógicas inclusivas e interculturais, visando proporcionar um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante para todos. A capacitação dos educadores em técnicas de ensino adaptativas e sensíveis à diversidade torna-se, portanto, uma necessidade premente.

No caso específico de regiões onde existem línguas locais ou indígenas, a valorização e preservação desses idiomas são desafios cruciais. Programas de ensino bilíngue/multilíngue que promovam o uso e o reconhecimento das línguas locais contribuem não apenas para a inclusão linguística, mas também para a manutenção da identidade cultural dos alunos.

Além disso, a diversidade linguística levanta questões fundamentais relacionadas à inclusão e à igualdade de oportunidades. Garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente do idioma que falam, é uma responsabilidade coletiva que requer políticas educacionais sólidas e comprometidas com a equidade linguística.

A dificuldade de aprendizado por conta da comunicação é trazida na pesquisa de Silva, J. (2014) e também na pesquisa de Silva, M. (2015), onde professores alegam que tal dificuldade poderia não existir se houvesse intérpretes na sala de aula

e uma formação continuada adequada para a situação. A falta de comunicação adequada pode gerar dificuldades de integração e inclusão dos alunos indígenas na escola. Eles podem se sentir excluídos, desvalorizados e desmotivados, o que pode impactar negativamente em sua autoestima, bem-estar emocional e desenvolvimento social.

Outro desafio enfrentado pelos professores e que também ganhou destaque nas pesquisas foi a necessidade de um currículo que os guie para o ensino adequado de alunos indígenas, embora já exista um caminho a se seguir na legislação educacional, os professores ainda encontram bastante dificuldades para trabalhar com os conteúdos, metodologia e atividades pedagógicas diferenciadas e adequadas para a educação escolar indígena. É o que se pode encontrar na pesquisa de Kondo (2013), onde a autora cita a dificuldade dos professores em abordar metodologias diferenciadas, derivado também da falta de apoio necessário por parte das secretarias de educação, fato trazido pelos professores que alegaram não ter materiais didáticos que possam utilizar na educação escolar indígena, alegaram até mesmo não ter materiais que possam utilizar nas atividades escolares, como papel, lápis, borracha, cadernos, etc.

Na pesquisa de Silva, J. (2014), o autor apresentou as dificuldades dos professores também na busca por estratégias e metodologias diferenciadas, concomitantemente, na pesquisa de Silva, M. (2015), a autora relata que para a grande parte dos professores participantes de seu estudo, os professores enxergam como desafio a inexistência de um currículo que contenham conteúdos que privilegiem a educação escolar indígena, além do mais, professores trazem como desafio a falta de planejamento institucional que dê prioridades às questões étnico-raciais. Por fim, a autora observou que as escolas analisadas não levam em consideração as diferenças socioculturais existentes, mesmo cientes de que recebem alunos indígenas e que os mesmos apresentam dificuldades na aprendizagem.

Entendemos que o currículo é significativamente importante na educação, principalmente tratando-se de escolas que lidam com a presença de alunos indígenas, segundo Troquez (2019):

A questão da construção de currículos específicos parece ter sido e ainda é um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas. No que diz respeito à arena curricular, a reivindicação principal foi/é pelo reconhecimento e inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como elementos articuladores centrais da seleção, organização e

distribuição do conhecimento, ou seja, de todo o processo de escolarização (Troquez, 2019, p. 211).

Um currículo que abranja a educação escolar indígena é fundamental para garantir uma educação de qualidade e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas. Esse tipo de currículo leva em consideração não apenas os conhecimentos acadêmicos tradicionais, mas também os saberes, valores e práticas culturais próprias dessas comunidades. Além disso, um currículo específico contribui para fortalecer a identidade cultural dos alunos indígenas, promovendo sua autoestima e senso de pertencimento. Ao valorizar e incorporar os conhecimentos e tradições dos povos indígenas, o currículo específico também ajuda a combater o preconceito e a discriminação, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade étnico-cultural do país.

Seguindo a discussão sobre os desafios enfrentados por professores não indígenas, foi notado nas pesquisas duas dificuldades que fazem bastante diferença para que se tenha ótimos resultados no ensino e aprendizagem, e os dois estão entrelaçados, que é a adaptação com alunos indígenas e a criação de laços afetivos com os mesmos. Nas pesquisas de Kondo (2013) e Preto (2017) foi observado esses dois desafios enfrentados por professores.

Na pesquisa de Kondo (2013), professores relataram ter dificuldades em se adaptar à política das aldeias, cientes de que cada aldeia possui sua cultura, religião, história e também suas regras, os professores buscam compreender ao máximo como tudo isso funciona pra saber o que se pode e não pode fazer, o que se pode e não pode falar. Ligando essa questão com a criação de laços afetivos, entendemos que a segunda só irá existir se a primeira for atendida, ou seja, sem o conhecimento de como a comunidade funciona não tem como ter aproximação com os indígenas. Inclusive, professores relataram que no início do ano letivo é bastante estranho, porque os indígenas evitam contato muito próximo quando não tem muita convivência com os professores, e esse problema é constante pelo fato de os professores serem contratados por tempo determinado, ou seja, temporário, então quando os professores conseguem adquirir a confiança de seus alunos indígenas, acabam sendo trocados e encaminhados para outras escolas e tudo tem que ser realizado novamente.

Na pesquisa de Preto (2017), a autora descreve em suas análises que os professores “precisam buscar leituras específicas, tentar uma aproximação com a

aldeia e refletir sobre sua prática, para que, de alguma maneira, possam tornar a escola um ambiente mais próximo da realidade dos alunos indígenas (Preto, 2017, p. 89). Segundo a autora, esse é um caminho encontrado, mas com dificuldades, que os professores traçam para oferecer um ensino diferenciado aos indígenas. De acordo com Preto (2017):

Apesar de muitos professores compreenderem que a escola regular ainda não tem o mesmo significado para os alunos indígenas, percebe-se que, de modo geral, se empenham para transformar este cenário. Se aproximando desses alunos e da comunidade em que eles vivem, para conhecê-la melhor, proporcionando momentos em que os saberes indígenas são enaltecidos (e não mais ignorados) perante o restante do grupo ou integrando questões da cultura indígena em suas disciplinas (Preto, 2017, p. 70-71).

O que foi possível verificar nas duas pesquisas é que, apesar das duas dificuldades estarem presentes no cotidiano dos professores inseridos nesse contexto, os mesmos buscam contornar esses problemas. Entendemos que se na escola regular já há dificuldades para os professores se aproximarem de seus alunos e criar laços que permitem potencializar o processo educacional, imaginem ao lidar com os alunos indígenas, que possuem em sua particularidade, a necessidade de um tempo para se conquistar confiança e a aproximação mais afetiva.

Kondo (2013) trouxe algo que também nos chamou atenção, a imposição de um sistema educacional homogêneo, que apesar de somente em sua pesquisa ser tratado sobre o assunto, levamos em consideração a importância com o a qual deve ser abordada. Kondo (2013) apresenta em sua pesquisa que a imposição de um sistema educacional homogêneo é uma das principais dificuldades enfrentadas na educação indígena. Embora a legislação pregue a autonomia para os povos indígenas, esse sistema não consegue flexibilizar suas diretrizes para atender às exigências e necessidades específicas da educação diferenciada das comunidades. Essa falta de adequação do sistema educacional dificulta a valorização e preservação das culturas indígenas, bem como o desenvolvimento de um ensino mais contextualizado e eficaz para essas populações.

A autora cobra que haja um conjunto entre o estado e os povos indígenas na criação de políticas educacionais, pensando sempre no ensino diferenciado, na valorização da cultura, no respeito e em ações que tragam melhorias na educação escolar indígena. O que por fim, reflete em um dos desafios identificado na pesquisa de Silva, J. (2014), onde é narrado por professores que não há espaço físico adequado para se trabalhar as atividades voltadas para a educação em debate.

Podemos concluir que os desafios enfrentados por professores não indígenas em escolas que recebem alunos indígenas são diversos e complexos, refletindo a necessidade urgente de melhorias na formação continuada, na adaptação à diversidade cultural, na criação de vínculos afetivos com os alunos, na adequação do currículo e na superação das barreiras linguísticas.

Um dos principais desafios identificados é a formação continuada, que se mostrou insuficiente e pouco adequada às necessidades da educação escolar indígena. Os professores relataram a falta de ensino diferenciado e especificidade para lidar com a realidade indígena, o que acaba refletindo na dificuldade de aplicar os conhecimentos teóricos na prática, prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a falta de adaptação dos professores à diversidade cultural e a dificuldade em criar laços afetivos com os alunos indígenas também são desafios significativos. A imposição de um sistema educacional homogêneo, que não considera as particularidades das comunidades indígenas, também foi destacada como um obstáculo para uma educação mais contextualizada e eficaz. A questão das barreiras linguísticas também é mencionada como um desafio, pois a comunicação limitada pode dificultar a transmissão eficaz de conhecimentos e informações, afetando o desempenho dos alunos.

Diante desses desafios, é fundamental que haja uma maior atenção e investimento na formação dos professores, com enfoque na sensibilização para a diversidade cultural, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas e na valorização da língua e cultura indígenas. Além disso, políticas educacionais que promovam a autonomia dos povos indígenas e a adaptação do sistema educacional às suas necessidades específicas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e respeitosa à diversidade étnico-cultural do país.

Válido ressaltar que durante a análise um ponto importante surgiu e que está muito atrelado aos desafios enfrentado no contexto escolar indígena, que possivelmente pode contribuir para discussões posteriores e reflexões para ações de políticas pública, que está muito atrelado aos desafios enfrentados pelos professores, a natureza do contrato desses professores, visto que não há nenhum docente pertencente ao Quadro Próprio do Magistério (QPM). Todos são contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). O que desencadeia vários impasses que inviabiliza a efetivação de uma educação de fato indígena, uma vez essa forma de

contrato não permite que o professor, principalmente os não indígenas estabeleçam vínculos com a escola e comunidade.

O relato da equipe pedagógica da escola revela uma realidade preocupante e complexa que afeta diretamente a relação entre os professores não indígenas e os alunos indígenas. A prática comum de transferir os professores quando estes começam a estabelecer laços afetivos com os alunos demonstra uma falta de continuidade e estabilidade no ambiente escolar. Isso não apenas dificulta a construção de relações sólidas entre os alunos e os professores, mas também perpetua a sensação de insegurança e instabilidade entre os alunos indígenas. Como observado na fala da Equipe Pedagógica (Kondo, 2013):

EP1: Sim, ele vai conseguir tempo de serviço aqui tal, e quando ele adquire experiência. Infelizmente todos são PSS na nossa escola, né? O que acontece ele vai ter experiência, tempo de serviço e quando surge um/uma outra oportunidade numa escola mais perto de sua residência, tal ele vai acabar indo embora. Quando os alunos já, se familiarizam bem já com ele, porque o aluno indígena ele é, ele é não pega amizade tão fácil assim com uma pessoa. Ele sempre, ele sempre é “ocioso” assim receoso, ele fica sempre na dele, fechado pra ele. E a partir do momento que ele começa pegar amizade o professor muda. Acho que isso daí é uma grande falha que tem.

(Entrevista realizada dia 16 de março de 2012).

Como observado na fala da equipe pedagógica, a dificuldade dos alunos em criar vínculos rapidamente torna essa rotatividade de professores ainda mais prejudicial. Essa prática, portanto, ressalta a necessidade urgente de políticas educacionais mais consistentes e sensíveis às necessidades específicas das comunidades indígenas, visando garantir um ambiente escolar mais acolhedor, estável e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos.

4.4 O Silenciamento de trabalhos sobre professores não indígenas que atuam com alunos indígenas.

A relação entre professores não indígenas e alunos indígenas é de extrema importância no contexto educacional, especialmente em regiões onde há uma presença significativa de comunidades indígenas. No entanto, é notável a escassez de estudos que abordam especificamente as experiências, desafios e práticas pedagógicas desses profissionais que trabalham com essa população estudantil. Neste texto, abordaremos o silenciamento desses trabalhos e suas implicações.

A análise de nove trabalhos acadêmicos relacionados à temática revelou uma lacuna substancial na produção científica sobre professores não indígenas que atuam com alunos indígenas. Em um contexto onde a interculturalidade e o respeito à diversidade são fundamentais, é preocupante observar a ausência de pesquisas que se aprofundem nas experiências desses profissionais, suas práticas pedagógicas, suas dificuldades e estratégias de ensino específicas para esse contexto.

Uma das possíveis razões para esse silenciamento pode ser atribuída à hegemonia dos discursos e perspectivas acadêmicas, que muitas vezes são centrados na visão do colonizador e negligenciam as vozes e experiências dos professores não indígenas que trabalham em contextos indígenas. Além disso, a falta de incentivo e apoio institucional para pesquisas nessa área também pode contribuir para a escassez de estudos sobre o tema.

É crucial destacar que o silenciamento desses trabalhos não apenas perpetua a invisibilidade desses profissionais, mas também limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e culturalmente sensíveis. Ao negligenciar as experiências e perspectivas desses professores, perdemos oportunidades valiosas de aprendizado e de construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Para reverter esse cenário, torna-se necessário o estabelecimento de políticas públicas que reconheçam e valorizem o papel dos professores não indígenas que atuam com alunos indígenas. Essas políticas devem incluir iniciativas de formação continuada específicas para esses profissionais, que os capacitem a lidar de forma mais eficaz com as demandas e desafios desse contexto particular. Além disso, é fundamental garantir o acesso a recursos e suportes adequados, promovendo o desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva e culturalmente sensível.

Diante desse cenário, urge a necessidade de incentivar e apoiar pesquisas que abordem a atuação de professores não indígenas em contextos indígenas, dando voz às suas experiências, desafios e contribuições para a educação intercultural. Somente através do reconhecimento e valorização desses profissionais, aliados a políticas públicas eficazes, poderemos avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa da diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos como os de André (2000); Andrade (2007); Romanowski (2012); Grupioni (2003); Maroldi; Maia Lima; Hayashi (2018); Orellana (2019); Bruno; Saramago (2020), que realizaram o levantamento dos temas de pesquisa emergentes no decorrer de décadas de estudos nos confirmam que a temática educação indígena e/ou educação escolar indígena já não é incipiente, bem como os avanços e contribuições que as pesquisas possibilitam para os povos indígenas sejam alcançados com uma educação específica e de qualidade.

Trazer os apontamentos desses autores nos remete à importância do mapeamento, principalmente aos temas silenciados, como a temática professor não indígena, é importante reconhecer que, embora haja avanços nesse campo, há lacunas significativas na pesquisa, especialmente no que diz respeito ao papel dos professores não indígenas que atuam em escolas indígenas ou recebem alunos indígenas em escolas urbanas. Enquanto o movimento indígena ganhou força na década de 1980, resultando na luta por uma educação diferenciada e na formação de professores indígenas, realidade ainda é marcada por desafios e obstáculos.

Contudo, a realidade ainda caminha a passos lentos, e o que vem sendo regulamentado pela legislação para uma atuação exclusiva de professores indígenas, ainda não se faz possível, porém é um processo visto de forma gradativa e acumulativa uma vez que as pesquisas já não falam sobre a inserção da escola nas comunidades, mas sim, do papel do próprio indígena dentro da educação escolar (Grupioni, 2008). Porém, devido à demanda insuficiente de professores indígenas formados, a presença de professores não indígenas nessas escolas é necessária para garantir o acesso à educação para as crianças e jovens indígenas.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar produção nacional de teses e dissertações sobre a formação continuada dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena. Para a construção do *corpus* foi escolhido o BDTD e definido o recorte temporal entre os anos 2011 a 2021. Foram tomadas como questões norteadoras analisar como acontece a formação continuada dos docentes não indígenas que atuam na educação escolar de crianças e jovens indígenas e quais os desafios e dificuldades que estes educadores enfrentam.

Outra prerrogativa para promover uma reflexão é se esse professor não indígena recebe uma formação continuada específica que de fato atenda à especificidade e valoriza os saberes tradicionais, uma vez que esse professor, além

de não ser indígena, é de fundamental importância que seja bilíngue para assim manter a interculturalidade no processo de ensino aprendizagem, bem como precisa passar pelo processo de aceitação pelo grupo indígena em que está inserido.

Contudo, o estudo mostrou que as produções acadêmicas não abordam como sujeitos os professores não indígenas, visto que não foram identificadas pesquisas sobre a atuação desses professores nas escolas indígenas. Essa falta de produções, que acaba pondo em anonimato as atuações dos professores não indígenas, pode converter-se em falta de debates em busca de melhorias nas políticas educacionais para a educação escolar indígena no que tange à atuação desses professores, visto que o número de professores indígenas habilitados para atuar na educação não é suficiente.

Esse professor se faz necessário na escola indígena, para que a educação escolar aconteça, neste sentido, é importante ressaltar que a presente pesquisa contribua para reflexões concretas e desperte o desejo em ouvir os professores não indígenas sobre suas experiências e desafios, para que esse espaço educacional seja de fato incorporado e beneficiados pela inclusão no sistema e o respeito às suas particularidades sejam asseguradas.

A formação continuada dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena é uma questão fundamental que merece atenção. É perceptível que esses profissionais, assim como os de outros contextos educacionais, muitas vezes não recebem uma formação adequada para lidar com as demandas específicas do ambiente escolar, especialmente considerando a diversidade cultural e linguística presente não somente nas escolas indígenas, mas como em escolas nas cidades que recebem esses alunos, realidade que é observada nas pesquisas.

Esses professores frequentemente se deparam com uma série de desafios ao ingressarem nesse contexto educacional único. Primeiramente, a falta de preparo adequado pode resultar em dificuldades na compreensão e valorização dos saberes tradicionais e das práticas culturais dos povos indígenas, o que é essencial para estabelecer uma relação de respeito e colaboração com a comunidade escolar.

Além disso, a diversidade linguística é uma característica marcante das escolas indígenas, com muitas comunidades mantendo seus próprios idiomas tradicionais. Nesse cenário, é crucial que os professores não indígenas recebam formação

específica para lidar com a diversidade linguística e promover a inclusão de todas as crianças indígenas, independentemente de seu idioma de origem.

Outro desafio significativo enfrentado por esses professores é a adaptação das práticas pedagógicas ao contexto cultural e social das comunidades indígenas. Isso requer uma compreensão profunda das tradições, valores e cosmovisões dos povos indígenas.

A falta de formação continuada adequada para os professores não indígenas que trabalham com alunos indígenas pode resultar em uma série de consequências negativas para os alunos indígenas. Isso inclui a falta de engajamento dos alunos com o currículo escolar, a perpetuação de estereótipos culturais e a exclusão de práticas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas do ambiente escolar.

Também se faz necessário que o sistema de ensino do país crie ações concretas de maneira articulada e coordenada para fortalecer a educação escolar indígena contribuindo para que os profissionais que atuam nas escolas tenham acesso aos cursos voltados as pedagogias indígenas.

A presente pesquisa de revisão sistema revelou que a maioria dos estudos existentes sobre a formação docente em contextos indígenas concentra-se nos professores indígenas. Pouca atenção tem sido dada à formação continuada dos professores não indígenas que trabalham especificamente em escolas indígenas. essa falta de pesquisa pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a falta de conscientização sobre a importância desse tema e as complexidades envolvidas na pesquisa em contextos culturais e linguísticos diversos.

A ausência de estudos sobre a formação de professores não indígenas em escolas indígenas tem várias implicações. Primeiramente, isso pode afetar a qualidade da educação oferecida aos alunos indígenas, pois os professores não indígenas podem não estar adequadamente preparados para trabalhar de forma eficaz em ambientes culturais e linguísticos diferentes dos seus.

Os resultados da revisão sistemática destacam a necessidade de uma abordagem mais direcionada e abrangente para a formação continuada dos professores não indígenas que atuam em escolas indígenas, bem como aos professores que atendem esse aluno indígena no ensino regular. Preencher essa lacuna de conhecimento é essencial para promover uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível, que respeite e valorize as diversas identidades e perspectivas

presentes nas escolas indígenas. É fundamental que os pesquisadores, formuladores de políticas e instituições de ensino reconheçam a importância desse tema e apoiem estudos nessa área.

No entanto, para garantir que essa inclusão seja eficaz e benéfica para todas as partes envolvidas, é essencial que haja investimentos em pesquisas e desenvolvimento profissional voltado especificamente para os professores não indígenas que atuam em escolas indígenas. Isso inclui a identificação de melhores práticas de ensino, o desenvolvimento de currículos culturalmente sensíveis e o fortalecimento de suporte e recursos adequados para esses profissionais.

A ausência de pesquisas científicas, em específico, para a formação continuada do professor não indígena, aqui apresentados, nos remete à necessidade de olhar para esse professor, uma vez que a educação escolar indígena possui uma demanda insuficiente de professores indígenas formados para atuarem nessas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000**. 30ª reunião da ANPEd, GT: formação de professores, nº 08, 2007, disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2022.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Compec, 2002. 364 p. Série estado do conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia** [livro eletrônico]. São Paulo, editora Moderna, 2012. 3. PUB. Disponível em: www.pdf-epub-converter.com.

BANIWA, Gersem, **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencanto**, 1. ed. Rio de Janeiro: mórula, Lacerd, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Ed. 70, 2016. 3ª reimp. da 1ª ed. de 2016. ISBN:978-85-6238-04-7.

BENVENUTTI, Dilva B. *et al.* Formação continuada de professores no Brasil: história, objetivos e contribuições. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Portugal, v.16, n.1, p. 1751-1773, 2024. ISSN 1989-4155.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider Medeiros. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaiangang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BITTAR, Marisa; Jr. FERREIRA, Amarílio. Casas de Bê-á-bá e evangelização jesuítica no Brasil do Século VXi. **Revista educação em questão**, São Carlos. v. 22, n. 8, p. 153-181, jan/abr.2005.

BRASIL, Constituição Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 09 de março de 2022.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Parecer CNE nº 14/99 – CEB, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Aprovada em 14 de agosto de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acesso em 09 de março de 2022.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo de saúde. **Revista Bras Enferm**, Brasília (DF), 2004, set/out, 57(5):611-4.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Bras. Enferm.** Brasília (DF), 2004, set/out, 57(5):611-4.

CAVALHEIRO, Andreia Aparecida. **A escola como o lugar da (auto)formação continuada dos profissionais do magistério nas perspectivas multicultural e colaborativa**. 2020, Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso de. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Compec, 2002. 364 p. Série estado do conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6.

CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Eliel Pereira de. **História da Educação**. Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A. 2016. 244 p, ISBN: 978-85-8482-672-8.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 103-143.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G.M.; RENTERIA, J.M.; Guimarães C. A. GERSRio. Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. **Rev Col Bras Cir**. [periódico na Internet] 2007; 34(6). Disponível em URL: [http:// www.scielo.br/rcbc](http://www.scielo.br/rcbc). Acesso em 06 de julho de 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro, (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo, companhia das letras, Secretária Municipal de cultura: FAPESP, 1992, ISBN: 85-7164-260-5.

DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, v. 34).

DUTRA, Gildete Elias. **TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: o protagonismo étnico do povo Krikati na Educação escolar indígena**. 2019, Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2019.

FERREIRA Jr, Amarílio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: Revista EDUFSCar, 2010. 123p. [coleção UAB-EdUFSCar], ISBN – 978-87600-220-8. E-book. Disponível em: <
<https://www.researchgate.net/publication/270903884>> acesso em: novembro de 2021.

FRAGA, Letícia, Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. **Revista Estudo Linguísticos**, São Paulo, n 46 (2): p. 505-515, 2017. ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Pesquisas sobre formação de**

professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. 30ª reunião da ANPEd, GT: formação de professores, nº 08, 2007, disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165--Int.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2022.

FREIRE, João Victor de Farias Furtado e. **Da assimilação à conquista do direito à diferença:** educação escolar indígena no Brasil. 2013. Monografia (Bacharelado em Antropologia) – Universidade de Brasília. Brasília – Distrito Federal, 2013.

GONÇALVES, Marta de Oliveira. **O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no ensino superior:** uma análise de Dissertações e teses (2008-2018). 2019, p. 158, Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC; **SECAD**, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** 2008 Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo.

GUANILO, Mônica Cecilia De-la-Torre-Ugarte; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista Esc. Enferm. USP**, 2011, p. 1260 – 6.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia e educação:** um campo e muitos caminhos. Brasília, linhas críticas, v. 21, n. 44, p. 19-37. janeiro/abril, 2015.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

JANGARELLI, Silvana Cafa. **A formação e contratação de professores índios e indigenistas no município de Guaíra/PR/. Presidente Prudente.** 2017, Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, São Paulo, 2017.

Jr. GHIRALDELLI, Paulo. **Introdução à educação Escolar Brasileira:** História, Política e Filosofia da educação. 2001. [versão prévia]. Acesso disponível: <https://miniweb.com.br/Educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf> acesso em: 08/01/2023.

JUNIOR, Arlindo L. de M.; FORTUNATO, Ivan. **Formação inicial de professores indígenas:** teses e dissertações 2010-2017. Olhar de professor. Ponta Grossa, 21(1):47-57, 2018. DOI: 10.5212/OLHARPROFR.v.21/1.0004.

KONDO, Rosana Hass. **Representações e atitudes Linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani Do Pinhalzinho (Tomazina /Pr):** um estudo na escola “Yvy Porã”. 2013, Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011, Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília. Brasília/DF.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo, EPU, 1986. CDD-370.78.

MAROLDI, Alexandre Masson; MAIA LIMA, Luis Fernando; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato. A produção científica sobre educação indígena no Brasil: UMA REVISÃO NARRATIVA. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação Araraquara**, v. 13, n. 3, p. 931-952, jul/set., 2018. e-ISSN: 1982-5587, DOI: 10.21723/riaee.v13.n3.2018.10211

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, 1999. Conferência ministrada no I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MT), 23-27/3/1998. Uma versão anterior, “Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença”, foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1997.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos P.; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa:** método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*. 2008, v. 17, n. 4 [Acessado 15 Julho 2022], pp. 758-764. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>>. Epub 12 Jan 2009. ISSN 1980-265X. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 1994. ISBN 85-249-0546-8.

NASCIMENTO, Maria Rosemi Araújo do, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO: uma prática em ciências da natureza não indígenas na cidade de Manaus/AM.** 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, Nayara do. **Formação para a educação intercultural indígena na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu,** 2021, Dissertação (Mestrado em Sociedade, cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, 2021.

OLIVEIRA, Denize Cristina. ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICO-CATEGORIAL: uma proposta de sistematização. **Revista enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/dez, 16 (4): 569-76.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **A produção Acadêmica em Educação Escolar Indígena no Brasil: autorias, tendências e perspectivas – 1980 a 2017.**

Tese (doutorado em Educação: História, política, sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

PRETO, Fernanda Fontes. **Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular.** 2017, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle – UNILASSALLE, Canoas, 2017.

RAMOS, Edina Souza. **Educação e antropologia.** Caderno didático I, ciências sociais. s.d. Disponível em: https://www.academia.edu/12984642/ANTROPOLOGIA_E_EDUCA%C3%87%C3%83O. acesso em 10 de janeiro de 2022.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia. Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na escola indígena Paritintin. **Revista Multidisciplinar em Educação – EDUCA.** Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 86-107, out./dez., 2019. e-ISSN: 2359-2087. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4283>.

REZENDE, Maria Aparecida. Formação continuada para professores a'uwê uptabi e para professores não indígenas: uma proposta em busca da interculturalidade formativa. **Revista Tellus.** Campo Grande, MS, ano 23, n. 50, p. 125-152, jan./abr. 2023. DOI: 10.20435/tellus.v23i50.861

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação.** Belo Horizonte: autêntica editorial, 2009. (coleção temas & educação; 10). ISBN 978-85-7526-397-6.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação Pública antes da Independência. **Editores Santa clara.** Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – história da educação, 3 ed. São Paulo: UNESP – Pró Reitoria de Graduação. 2005

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. <https://www.portalconservador.com/livros/Otaiza-Oliveira-Romanelli-Historia-da-Educacao-no-Brasil.pdf> acesso em: 10/02/2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate Revista diálogo educacional.** Paraná, vol. 12, n. 37, setembro e dezembro de 2012, pp. 905 – 924.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista bras. Fisioter.** São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SARAMAGO, Ilma; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação escolar indígena e as pesquisas produzidas em universidades públicas e privadas no Brasil: o estado do conhecimento. *Revista Educação e Inclusão*, Boa Vista, v. 1, p. 194-206, 2020.

SARAMAGO, José. La província, 1997. Disponível em: <https://oceanstoangels.wordpress.com/2015/04/13/la-provincia-1997-jose-saramago/>> acesso em: 29/12/2023.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas.** 2014, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, José Moisés N.; Nunes, Vandernúbia Gomes C. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 353985150, 2020. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5150>

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE**. 2015, Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pe, 2015.

SILVA, Thaysa Danyella Lira da; SILVA, Edcleide Maria da. **Mas o que é mesmo corpus? – Alguns Apontamento sobre a construção do corpo de pesquisa nos estudos em administração**. XXXVII Encontro da ANPAD, 07 a 11 de set, 2013, Rio de Janeiro.

SOUZA, Elmara Pereira de. **Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades**. Revista: Caderno de ciências sociais aplicada. V.17. nº 30, 2020. Bahia. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>> acesso em: 03 de fevereiro 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TIPOS de revisão de literatura. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. Universidade de São Paulo - Instituto de Psicologia. Faculdade de Ciências Agrônomicas UNESP, campus Butucatu. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf> acesso em: 18 de outubro 2021.

TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola**. Revista inter-legere, v. 1, n 9, 23 out. 2013. ISSN 19821662. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4415#:~:text=TOSTA%2C%20S.%20P.,1%2C%20n>. acesso em: 14 de janeiro de 2022.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v.9, n.25, p.208-221, jan./abr. 2019.

VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; GHEDIN, Evandro. **Pedagogia da identidade e formação de professores**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant`Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educ**. Curitiba, v. 14, n 41, p. 165-189, jan/abr. 2014.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escola de branco em maloka de índio**. Manaus. Editora da universidade do Amazonas. 2000.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICE A: Procedimentos analíticos durante a sistematização (fichamento das pesquisas selecionadas)

PESQUISA 1	
REFERÊNCIA	<p>KONDO, Rosana Hass. Representações e atitudes Linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani Do Pinhalzinho (Tomazin/Pr): um estudo na escola “Yvy Porã”. 2013, 200f. dissertação (mestrado em linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga</p>
OBJETIVOS	<p>O objetivo geral é investigar a relação que se estabelece entre representações e atitudes linguísticas – em relação às línguas e culturas presentes na comunidade – e (re)construção da identidade indígena dos guaranis da aldeia do Pinhalzinho, Tomazina, Paraná, de modo que a comunidade possa, a partir de uma maior compreensão sobre si mesma, vislumbrar formas de construir políticas linguísticas que possibilitem uma educação de fato específica, que atenda suas necessidades, desejos e direitos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar como liderança indígena, equipe pedagógica, professores indígenas e não indígenas e alunos se posicionam quanto ao ensino e uso das línguas Portuguesa e Guarani na escola; - Investigar a natureza da relação que se estabelece entre indígenas e não indígenas na escola; - Observar a compreensão que indígenas e não indígenas manifestam a respeito da cultura Guarani e da relação que se estabelece entre essa e a identidade indígena; - Levantar aspectos da cultura Guarani presentes na comunidade do Pinhalzinho; - a partir dos resultados encontrados, propor, por meio de intervenções (ANDRÉ, 1995; TELLES, 2002; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011), encaminhamentos para que se realizem adequações que o grupo julgar necessárias nas políticas linguísticas vigentes na comunidade como um todo, inclusive na escola.
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	<p>Foi definido as seguintes perguntas da pesquisa: - as políticas linguísticas vigentes na escola do Pinhalzinho têm oferecido condições para a construção de uma educação indígenas que corresponda tanto às expectativas quanto aos direitos, assim como as especificidades (cultura, linguísticas etc.) dessa comunidade indígena?</p> <p>- Que representações e atitudes linguísticas (liderança indígena, equipe pedagógica, professores indígenas e não indígenas e alunos) da escola Yvy Porã manifestam a respeito do ensino e uso das línguas Portuguesa e Guarani na escola? – o que essas</p>

	representações e atitudes linguísticas revelam acerca da construção da identidade linguísticas do Guarani do Pinhalzinho?
METODOLOGIA	<p>Pesquisa de cunho qualitativa, também conhecida como “naturalística ou naturalista” (ANDRÉ, 1995, p. 17). A escolha se justifica pelo fato de que esta possibilita maior contato com os participantes da pesquisa e com o meio que estão inseridos.</p> <p>A abordagem etnográfica foi o método utilizado nesta pesquisa; pesquisa-ação; entrevistas; observação participante; diário de campo</p> <p>A pesquisa acontece na comunidade indígena de Pinhalzinho no município de Tomazina, Paraná que possui pouco mais de 8 mil habitantes.</p>
RESULTADOS	<p>Baseados nas perguntas (problemática) conclui-se que os desafios da comunidade do Pinhalzinho na construção de uma educação própria são imensos, entretanto estes parecem estar determinados a isso.</p> <p>Apesar de toda determinação percebeu-se a existência de inúmeros fatores que dificultam a efetivação de uma educação condizente com os desejos e necessidades desses indígenas. Uma das dificuldades encontradas é a imposição de um sistema educacional homogêneo, bem como uma forte pressão por parte do estado quanto a língua, cultura e identidade, o que acaba gerando conflitos dentro da educação. Porém pelo relato dos participantes sobre a importância das línguas portuguesa e guarani na escola.</p> <p>Quanto a intervenções realizadas, a pesquisa aponta que os resultados foram bastante satisfatórios, tendo em vista que a partir delas professores indígenas e não indígenas puderam avaliar e rever suas práticas pedagógicas, tendo como parâmetro algumas leis e documentos (constituição federal, LDB e RCNEI) norteadores da educação indígena. Acredita-se também que as discussões sobre língua, cultura, representação e identidade foram bastante relevantes, visto que os participantes puderam perceber que é por meio das representações que o preconceito e a discriminação imperam. Assim como foi perceptível que as políticas linguísticas não estão representando adequadamente os interesses da comunidade, justamente por falta de diálogo entre os agentes.</p>
OBSERVAÇÕES	<p>A pesquisa contou com a participação de 4 professores não indígenas.</p> <p>A pesquisa gira em torno da ausência de informação na rede de ensino sobre educação indígena, educação no campo, educação intercultural etc. traz uma reflexão como se apaga a diversidade o contexto escola, especialmente a que diz respeito à presença dos povos indígenas.</p> <p>Em relação aos professores não indígenas, observou-se que a falta de capacitação específica para trabalhar</p>

	no contexto indígena é outro fator contribuído para as dificuldades que este encontra para lidar com os alunos indígenas. Há relatos de participantes que o aluno indígena demora a adquirir confiança no professor branco.
PESQUISA 2	
REFERÊNCIA	SILVA, João Henrique da. Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas , 2014, 205 f. Dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Marilda Moraes Garcia Bruno.
OBJETIVOS	objetivo geral: desenvolver, em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios no AEE e na inclusão escolar. Os objetivos específicos são: a) investigar junto aos professores indígenas e não-indígenas o perfil de formação, as suas necessidades e as temáticas prioritárias para a formação colaborativa; b) analisar os aspectos exitosos, os obstáculos e os desafios para a oferta do AEE; c) problematizar e refletir sobre as estratégias de intervenção e atuação no contexto da escola e das SRMs; d) incentivar a formação de rede de apoio para a inclusão de estudantes indígenas com deficiência no ensino regular.
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	A pesquisa contou com as seguintes perguntas problemas: 1. A formação acadêmica dos professores tem permitido uma adequada implementação do AEE nas escolas indígenas de Dourados, MS? 2. A formação em serviço tem sido suficiente para atender às necessidades específicas dos alunos nas SRMs? 3. Quais os impactos políticos e culturais dessa formação nos processos de aprendizagem e inclusão dos alunos indígenas com deficiência? 4. Quais as demandas de formação, os êxitos, obstáculos e desafios para a inclusão dos alunos indígenas com deficiências?
METODOLOGIA	O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa colaborativa, observação participante, fundamentadas nos aportes teórico metodológicos da sócio-antropologia, com ênfase nos Estudos Culturais. Foram organizadas duas etapas de trabalho e quatorze encontros: na primeira etapa, realizou-se a revisão bibliográfica e o estudo documental; na segunda, a entrevista coletiva para o levantamento das temáticas apontadas pelos professores. Foi também utilizado o Diário de Campo, contendo o registro das atividades do percurso investigativo e a entrevista semiestruturada com dois professores que não puderam participar de todos os encontros.

RESULTADOS	<p>A pesquisa colaborativa permitiu que os docentes refletissem sobre suas atividades cotidianas, criassem situações de questionamentos sobre a prática profissional, 166 problematizassem as ações e formas de atuação no AEE. Os professores apontaram os avanços educacionais dos seus alunos, os obstáculos e os limites da falta de recursos e de materiais didático-pedagógicos específicos. Percebem como dificuldade o tipo de formação inicial e continuada que não vai ao encontro das demandas e necessidades dos alunos atendidos.</p> <p>Porém, os relatos das professoras apontaram vários limites na garantia da qualidade do seu trabalho: espaço físico inadequado; carga horária insuficiente para atender os alunos; dificuldade de avaliar as necessidades específicas; falta de profundidade dos conhecimentos relativos à deficiência intelectual e múltipla; o AEE não se apresenta como uma proposta pedagógica da escola; faltam recursos de tecnologia assistiva e ausência de materiais didático pedagógicos na língua Guarani.</p>
OBSERVAÇÕES	<p>Este estudo desenvolveu, em conjunto com as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas indígenas de Dourados, MS, um Programa de</p> <p>A partir dos dados coletados, identifiquei que as 04 professoras que atuam no AEE possuem formação diversificada: a P1 fez Pedagogia; a P2, Normal Médio e Educação Física; a P3 cursou Normal Superior; a P4 graduou-se em Educação Física e bacharelado em Letras/Libras. A P1, a P2 e a P4 dominam a Libras. Todas as 04 professoras fizeram e ainda cursam formações continuadas gerenciadas pela secretaria municipal. Também se especializaram na grande área da Educação Especial. Apenas a P1 se especializou em AEE. Inclusive, a P5, que participou de dois encontros de formação, é formada pelo Curso “Teko Arandu” e teve uma disciplina na graduação sobre Educação Especial. Ela demonstrou interesse em aprofundar seus conhecimentos nessa modalidade.</p>
PESQUISA 3	
REFERÊNCIA	<p>SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE. Maria da Penha da Silva. - 2015. 311f. Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.</p>
OBJETIVOS	<p>objetivo geral: Compreender as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Pesqueira.</p> <p>objetivos específicos a serem perseguidos no percurso</p>

	do presente estudo: a) analisar os documentos curriculares que orientam as referidas práticas docentes; b) analisar os principais subsídios didáticos utilizados pelas professoras para o ensino da temática indígena; c) identificar em qual contexto ocorre o ensino da temática indígena nas práticas curriculares docentes (quando, onde e de que forma?); d) identificar e analisar as atividades curriculares que pautam a temática indígena.
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	Quais as práticas curriculares docentes acerca da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de Pesqueira/PE? como os(as) professores(as) das escolas localizadas próximas às áreas indígenas, que atendem crianças e jovens com diferentes pertencimentos étnico-raciais, têm dialogado com a História e as culturas desses povos? Qual o lugar da história e das culturas indígenas no currículo dessas escolas? Quais as atividades e subsídios didáticos utilizados pelos(as) professores(as) para explorar a referida temática? Será que as práticas curriculares docentes correspondem às prescrições curriculares nacionais no que se referem à Lei n.º 11.645/2008?
METODOLOGIA	Como fundamentos metodológicos, a pesquisa adotou a etnografia como uma das possibilidades interpretativas das práticas curriculares analisadas, considerando a necessidade de um estudo de campo que favorecesse o contato direto com o contexto escolar e os sujeitos participantes. Por meio desse, fora estabelecido um diálogo permanente envolvendo conversas informais, entrevistas e análises das atividades pedagógicas, dos subsídios didáticos e documentos curriculares que orientaram as respectivas práticas.
RESULTADOS	Foi identificado no estudo alguns fatores que dificultavam a abordagem da respectiva temática: dentre esses, a existência de um currículo que privilegia os componentes curriculares referentes à Língua Portuguesa e matemática; a carência de formação contínua destinada às professoras e equipes gestoras a respeito da História e das culturas dos povos indígenas; a falta de um planejamento institucional que incluía ações a esse respeito no Projeto Político Pedagógico das escolas; e a carência de subsídios pedagógicos que evidenciem as reconfigurações históricas e socioculturais dos povos indígenas no Brasil. apesar das dificuldades mencionadas, as professoras, no intuito de superar as dificuldades encontradas, procuram criar espaços no currículo para trabalhar a respectiva temática. Uma terceira dificuldade remeteu ao déficit na formação profissional discente sobre a temática indígena. surgiram outras expressando a necessidade de tratar sobre a temática indígena no contexto escolar,

	considerando a existência dos povos indígenas locais e a presença das crianças indígenas no contexto escolar pesquisado.
OBSERVAÇÕES	<p>A rede de ensino municipal de Pesqueira atendia alunos indígenas e não indígenas. para as professoras participantes do estudo realizado, a presença indígena naquele contexto escolar e na sociedade local não passou despercebida. Na concepção das docentes, era necessário um olhar mais sensível às questões relacionadas com a história e as culturas dos povos indígenas, uma vez que existem indígenas habitando o município.</p> <p>para a maioria das professoras participante do presente estudo, tratar sobre tal aspecto não tem se apresentado como algo fácil; parece desafiador em razão de vários fatores, dentre esses: a existência de um currículo que privilegia conteúdos referentes à Língua Portuguesa e Matemática; o silenciamento sobre a importância dos povos indígenas locais para a história do município; a ausência de conteúdos relacionados com a temática indígena na formação inicial e continuada das professoras; a invisibilidade histórica das diferenças socioculturais indígenas que permeiam os livros didáticos; a ausência de apoio da Secretaria Municipal de Educação; a inexistência de um plano institucional que dê prioridade às questões étnico-raciais, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico de cada escola</p>
PESQUISA 4	
REFERÊNCIA	JANGARELLI, Caíla Silvana. A formação e contratação de professores índios e indigenistas no município de Guará/PR. Presidente Prudente, 2017. 76f. dissertação (mestrado em educação) Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, São Paulo. Orientador: Erika Porceli Alanis.
OBJETIVOS	<p>O objetivo geral desta pesquisa procurou identificar a existência de processos de contratação e formação de professores indígenas e indigenistas no município de Guará, na rede estadual e municipal de ensino.</p> <p>Com os objetivos específicos: - identificar a quantidade de alunos indígenas nas escolas estaduais e municipais; - discriminar a existência de professores indígenas e indigenistas atuando nas escolas municipais e estaduais; - verificar a existência de formação inicial e continuada em educação indígena no município.</p>
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	O problema desta pesquisa traz o seguinte questionamento: o município de Guará/PR tem atendido a legislação educacional vigente sobre a obrigatoriedade de contratação e formação inicial e continuada de professores indígenas e indigenistas? Se sim, como esse processo tem se materializado no município?
METODOLOGIA	Estabeleceu-se um roteiro com pesquisa documental e bibliográfica, onde as principais referências foram

	pautadas na LDB, Referencial Curricular Nacional para s Escolas Indígenas, Referenciais para a formação de professores indígenas, artigos e teses que tratam da Educação Indígena.
RESULTADOS	É preciso refletir sobre os desafios que as escolas e os professores indígenas e indigenistas têm que enfrentar para a consolidação deste modelo educativo em suas comunidades. Em Guaira, um dos maiores enfrentamentos tem sido a falta de apoio do setor público para a construção de escolas nas aldeias e pela falta de um currículo que atenda às necessidades indígenas.
OBSERVAÇÕES	Constatou neste estudo o avanço na legislação nacional em torno da matéria que regulamenta a educação indígena, por outro lado, aponta a fragilidade dos estados e especialmente dos municípios, sobretudo pela ausência de uma proposta pedagógica, assim como currículo próprio que evidencie a autonomia dos povos indígenas.
PESQUISA 5	
REFERÊNCIA	Preto, Fernanda Fontes. Formação de professores, interculturalidade e educação indígena: contribuições descoloniais no espaço da escola regular. 2017, 106 f. dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle. Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
OBJETIVOS	A pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, nas perspectivas intercultural e descolonial. resultou em três objetivos específicos, que são: identificar como os professores entendem a inserção de estudantes indígenas na escola; observar como os professores lidam com a diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística dos estudantes indígenas; verificar questões relativas à interculturalidade e à descolonialidade e de que maneira são introduzidas na escola.
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	É com a formação inicial ou continuada, mediante troca de experiências, leituras pertinentes ou conhecendo novas metodologias de ensino, que professores adquirem subsídios para que possam transpor os desafios encontrados na docência e acolher o novo, o desconhecido e o diferente. As relações interculturais se fazem tão necessárias na sociedade contemporânea por permitirem a reflexão sobre os efeitos causados pelo processo de colonização pelos quais passaram os países da América Latina. Nesse sentido, os professores atuantes na escola estadual, escola indígena e a aldeia Indígena, situadas na cidade de São Leopoldo, tornam-se o público-alvo da presente investigação.
METODOLOGIA	A pesquisa utilizou o método indutivo, a partir do

	apontamento de Gil que descreve que se parte da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se desejam conhecer
RESULTADOS	<p>Como compreensão sobre a problemática que envolve o objetivo geral estabelecido, entende-se que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no campo empírico investigado, não contribui significativamente para subsidiar os docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, na perspectiva da interculturalidade.</p> <p>O que se observa é que no conjunto das obras analisadas, tratando-se de escolas que tem seu corpo docente composto por indígenas e não indígenas, os professores sentem-se despreparados para lidar com esse universo que muitas vezes lhe é distante.</p>
OBSERVAÇÕES	<p>O autor fez levantamento de teses e dissertações no banco da CAPES utilizando os descritores “interculturalidade” e “descolonização” que versavam sobre alunos indígenas em escolas não indígenas. Os participantes da pesquisa são professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul que atuam nas classes em que há a presença de alunos indígenas. A pesquisa se volta também a apresentar a aldeia que os alunos inseridos na escola em questão estão inseridos.</p>
PESQUISA 6	
REFERÊNCIA	<p>DUTRA, Gildete Elias. TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL TIMBIRA: o protagonismo étnico do povo krikati na educação escolar indígena. 2019, 155 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Orientadora: Profa. Dra. Neli Teresinha Galarce Machado.</p>
OBJETIVOS	<p>Análise das contribuições do Território Etnoeducacional Timbira para o protagonismo étnico do povo Krikati no que diz respeito a autonomia de vivenciarem seus processos próprios de aprendizagem, por meio da escola, foi objetivo central deste trabalho.</p> <p>Através dos objetivos específicos, buscamos: averiguar como se processa as discussões acerca do Território Etnoeducacional Timbira na esfera nacional, regional e local, na perspectiva do protagonismo indígena; analisar as potencialidades e os entraves na implementação do Território Etnoeducacional Timbira; averiguar as contribuições do Território Etnoeducacional Timbira na Educação Escolar Indígena, especificamente para o povo Krikati; analisar o papel da escola nos processos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva do Território Etnoeducacional Timbira.</p>
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	<p>Como o Território Etnoeducacional Timbira tem contribuído para o protagonismo étnico do povo Krikati na Educação Escolar Indígena?</p>

METODOLOGIA	Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com professores Krikati, lideranças políticas Krikati, lideranças indígenas do cenário regional e nacional, também com uma pesquisadora do povo Timbira. As entrevistas foram organizadas previamente e realizadas no período de março de 2018 a janeiro de 2019
RESULTADOS	Para os povos indígenas, a escola indígena só será realmente específica e diferenciada, quando no seu bojo trazer a autoria indígena, quando assumirem a gestão das suas escolas e de seus processos de escolarização com autonomia. É possível acreditar na efetividade na política de Educação Escolar Indígena, a partir da política de Territórios Etnoeducacionais, não pela eficácia do poder público, mas pela persistência e resistência do povo indígena Krikati, que brotam a cada novo desafio.
OBSERVAÇÕES	os espaços de diálogos criados no processo de implementação do Território Etnoeducacional Timbira, gestou discussões significativas e necessárias acerca da Educação Escolar Indígena. as reflexões que direcionaram essa dissertação gerem possibilidades de novos estudos acerca dessa temática, norteando alternativas para a continuidade da discussão, implantação e implementação da política de Territórios Etnoeducacionais, bem como da implementação do Território Etnoeducacional Timbira, de modo que contribua para o processo de escolarização e gestão das escolas indígenas com autonomia. A autora não é indígena e atuou em escola indígena, buscando uma formação docente para atuar na escola indígena, o que motivou a presente pesquisa. É necessária uma leitura minuciosa da pesquisa, pois professores não indígenas são mencionados no decorrer do texto.
PESQUISA 7	
REFERÊNCIA	NASCIMENTO, Maria Rosemi Araújo do. Formação de professores e currículo: Uma Prática Em Ciências Na Natureza Para a Diversidade Com Alunos Indígenas Em Escola não Indígena na cidade de Manaus/Am. São Paulo: (s. n.), 2019, 185f. tese (doutorado em Educação: currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: currículo, 2019. Orientador: Marina Graziela Feldmann.
OBJETIVOS	Objetivo geral da investigação, analisar a prática docente no componente curricular Ciências da Natureza quando ministrado à indígenas inseridos em escolas não indígenas. Objetivos específicos: a) investigar o ensino de Ciências da Natureza, recebido pelos alunos indígenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental inseridos em classes não indígenas; b) conhecer o que as diretrizes para a

	educação Indígena preveem para o componente curricular Ciências da Natureza no Ensino Fundamental, anos iniciais; c) identificar o que a formação inicial prevê no currículo, para o atendimento dos alunos indígenas, quanto ao componente curricular Ciências da Natureza, destacando variáveis, como sugestões para contemplar a aprendizagem dos alunos indígenas inseridos em classes não indígenas, considerando a perspectiva de uma proposta uma educação para multi e/ou intercultural.
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	Problema de pesquisa: como os professores dos três primeiros anos de Ensino Fundamental, ensinam Ciências da Natureza para alunos indígenas inseridos em escolas não indígenas? A problemática em questão, a qual refere-se a um cenário que faz parte dos desafios da escola na/da contemporaneidade, isto é, a diversidade cultural presente no cotidiano do currículo e neste caso, o ensino de Ciências da Natureza para alunos indígenas inseridos em escolas não indígenas.
METODOLOGIA	A abordagem da pesquisa é predominante qualitativa por tratarmos de fenômenos de uma realidade dinâmica; a estratégia da pesquisa foi o estudo de caso descritivo, por estarmos envolvendo sujeitos reais e por se tratar de informações levantadas na própria realidade subjetiva.
RESULTADOS	Quanto aos objetivos, foi compreendido que é necessário a valorização acerca da adversidade presente na escola e no currículo. No que diz respeito ao currículo, é preciso que os responsáveis pela sua elaboração, seja na esfera nacional ou local, precisam estar atentos para a realidade das diversas demandas presentes nas escolas, uma vez que o ensino de Ciências da Natureza nas escolas indígenas possui um tratamento diferenciado. Acredita-se que a prática pedagógica e o trabalho do professor só são possíveis de serem realizados dentro do contexto cultural, ao professar valores, compartilhar relações para a construção de conhecimentos, dando significação ao mundo e ao currículo.
OBSERVAÇÕES	A pesquisa visou a importância de ampliar a visão quanto à formação de professores, visto que a presente pesquisa tratou de uma relevante temática para professores na/da contemporaneidade, ou seja, a inserção de sujeitos com uma diversidade cultural, sejam cidadãos brasileiros ou não, nas salas de aulas das Escolas Básica pelo Brasil afora. Especialmente no que concerne a valorização da cultura indígena, o respeito à educação escolar indígena, voltando que para o ensino de Ciências da Natureza na escola indígena se dá na própria natureza, com recursos nela encontrados.
PESQUISA 8	
REFERÊNCIA	CAVALHEIRO, Andreia Aparecida. A escola como o

	<p>lugar da (auto)formação continuada dos profissionais do magistério nas perspectivas multicultural e colaborativa, 2020, 164f. dissertação (mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Londrina, 2020. Orientador: Prof. Dr. David da Silva Pereira.</p>
OBJETIVOS	<p>objetivo geral discutir questões sobre multiculturalismo e a acolhida dos alunos na escola por meio da elaboração de um Curso.</p> <p>objetivos específicos, (1) discutir a formação inicial e continuada na escola conceituando a autoformação docente; (2) abordar a diversidade étnico-racial na escola; (3) reafirmar sobre a função social da escola e a introdução do multiculturalismo na educação; (4) descrever a trajetória metodológica da pesquisa; (5) analisar os resultados da aplicação do processo educacional, que consiste no Curso de formação.</p>
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	<p>Este estudo consiste no desafio da formação continuada de docentes que atuará em uma escola não indígena que tem a presença do indígena. Com relação ao problema de pesquisa, buscou-se investigar de que forma a formação docente pode oferecer elementos, instrumentos e possibilidades de diálogo para os professores na elaboração de um curso de formação docente multicultural na escola.</p>
METODOLOGIA	<p>a natureza da pesquisa qualitativa e de campo com inspirações etnográficas que pretende investigar os fenômenos de uma cultura escolar. Além disso, são apresentados as técnicas e os instrumentos de trabalho empregados na investigação. Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, questões éticas são discutidas a partir dos estudos de Lüdke e André (2015)</p>
RESULTADOS	<p>O trabalho de investigação trouxe a oportunidade de trabalhar com a formação docente e estudos multiculturais em uma escola pública do Paraná, na qual foram constatadas algumas dificuldades dos professores em promover a valorização e inclusão das diversidades cultural e étnico-racial na escola.</p> <p>Entretanto, apesar de essa escola receber alunos da cultura indígena, nem sempre os docentes percebiam que a diversidade que adentra a escola pode interferir no processo de ensino e aprendizagem ou que esses alunos precisam ser incluídos na escola.</p> <p>Um dos resultados significativos na análise dos dados foi a constatação de que os professores perceberam que desconhecem a realidade dos alunos indígenas, mesmo eles estando tão próximos a eles, e que também não viam a diversidade cultural como elemento que pode influenciar, de forma positiva ou negativa, a aprendizagem, dependendo de como a escola trata a questão.</p>
OBSERVAÇÕES	<p>O percurso desta investigação se inicia desde a</p>

	<p>inserção em uma escola pública do Norte do Paraná como professora e formadora de professores que, na sua relação de ensino e aprendizagem, atende, dentre tantas culturais, o aluno indígena em uma realidade escolar não indígena.</p> <p>a escola tendo alguma formação envolvendo questões multiculturais, como é o caso da “equipe multidisciplinar”, foi possível identificar que os professores ainda apresentavam concepções e práticas sobre o trabalho com a diversidade cultural bem distante de uma educação inclusiva que promova equidade.</p> <p>os professores e alunos foram entendendo a importância de trabalhar a diversidade.</p>
PESQUISA 9	
REFERÊNCIA	<p>NASCIMENTO, Nayara do. Formação para a educação intercultural indígena na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu. 2021, 96f. Dissertação - mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu, Linha de pesquisa: Linguagem, cultura e sociedade. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tamara Cardoso André</p>
OBJETIVOS	<p>Este trabalho teve como objetivo geral, pesquisar a necessidade de formação continuada para a educação intercultural indígena em Foz do Iguaçu/PR. Para isso, a pesquisa procurou responder os seguintes objetivos específicos: 1) verificar se professores percebem a presença de indígenas nas escolas municipais; 2) analisar se o currículo utilizado na rede municipal de ensino contempla a educação intercultural indígena; 3) descrever as formações continuadas voltadas à educação intercultural indígena em Foz do Iguaçu.</p>
PROBLEMA/QUESTÃO DE PESQUISA	<p>A problemática se cerca a partir das políticas educacionais brasileiras, conforme verificado ao longo deste trabalho, asseguram a educação intercultural e a utilização da língua materna para as comunidades indígenas nas escolas.</p> <p>A pesquisa foi pensada considerando que professores da rede municipal de ensino enfrentam dificuldades nas práticas pedagógicas, pelo fato de não estarem preparados(as) para atuar na compreensão da interculturalidade indígena, bem como para a pluralidade linguística.</p>
METODOLOGIA	<p>Portanto, este trabalho teve, como base metodológica, a pesquisa quali-quantitativa, com análise de documento (SEVERINO, 2016) e questionário. Trata-se de estudo descritivo, pois a pesquisa foi realizada com professores atuantes no ano de 2020 e Diretoria da SMED (2021). Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva permitiu descrever características de uma determinada população, podendo haver estabelecimento de relação entre variáveis. Para isso, são utilizados instrumentos e técnicas mais</p>

	padronizados de coleta de dados.
RESULTADOS	<p>A pesquisa apresentou indícios de percepção dos professores sobre presença de estudantes indígenas, e, também, alunos(as) não falantes de língua portuguesa no ensino fundamental I. Faz-se necessário um mapeamento linguístico, para que haja melhorias nas práticas de ensino e até mesmo a criação de mais formação de acordo com educação intercultural no município.</p> <p>Segundo a análise feita no currículo da AMOP, não há um planejamento de conteúdos voltado à educação indígena e à pluralidade linguística. Sendo assim, é um ponto positivo que professores reconheçam outras línguas na escola, uma vez que isso indica não haver a invisibilidade da pluralidade linguística. Ademais, a garantia da língua materna aos indígenas, através das leis, aponta a necessidade de que professores recebam formação para identificar alunos indígenas. a educação intercultural indígena precisa ser integrada nos currículos escolares do município, valorizando os povos originários, na busca por garantir o presente e o futuro como sociedades e culturas autônomas.</p>
OBSERVAÇÕES	<p>Esta pesquisa se justificou devido ao fato de que, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população que se autodeclarou indígena, em Foz do Iguaçu/PR, é estimada em 482 pessoas, embora não se saiba a quais povos pertencem.</p> <p>As dificuldades de ensinar em contexto de diversidade linguística podem advir da falta de formação continuada e inicial ancorada nas problemáticas da língua.</p>