

**FACULDADES ATIBAIA – FAAT  
PEDAGOGIA**

**JULIA PERANOVICH NUNES ROSA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR EM ESCOLAS  
INDÍGENAS**

**ATIBAIA  
2017**

**FACULDADES ATIBAIA – FAAT  
PEDAGOGIA**

**JULIA PERANOVICH NUNES ROSA**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR EM ESCOLAS  
INDÍGENAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de Licenciado em pedagogia pelas Faculdades Atibaia – FAAT FACULDADES, sob orientação da professora: Me. Glória Aparecida Pereira de Oliveira.

**ATIBAIA**

**2017**

# **CURSO DE GRADUAÇÃO LATO SENSU “PEDAGOGIA”**

Termo de aprovação

**JULIA PERANOVICH NUNES ROSA**

**Título: “A formação do professor para atuar em escolas indígenas”.**

Trabalho apresentado ao Curso de graduação *lato sensu* “pedagogia”, para apreciação do(a) professor(a) orientador(a) Me.(<sup>a</sup>). Glória Aparecida Pereira de Oliveira, que após sua análise considerou o trabalho \_\_\_\_\_, com Conceito\_\_\_\_\_.

Atibaia, SP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Prof(<sup>a</sup>) Me. Glória Aparecida Pereira de Oliveira

Dedico este trabalho de conclusão de curso aos meus pais que me apoiaram nesses anos de estudo, sempre me incentivando e motivando dizendo “vai valer a pena” e agora, no final do curso, posso dizer que realmente valeu.

Também as minhas amigas Gabriela, Camila e Ana Caroline que me acompanharam nesses três anos de estudo tornando meus dias mais fáceis e com certeza mais coloridos e engraçados.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem a sua graça e obra misericordiosa e salvadora na cruz eu não seria nada.

Também agradeço as participantes da minha pesquisa de campo, Dilma, Kelma, Marilene e Valerie. Sem elas esse trabalho de conclusão de curso não seria possível.

Por fim, agradeço a minha querida orientadora Glória que me acompanhou durante esse ano, me orientando e incentivando a sempre fazer meu melhor.

*“De todas as tribos, povos e raças,  
muitos virão Te louvar.  
De tantas culturas, línguas e nações  
no tempo e no espaço virão te adorar.  
Bendito seja sempre o Cordeiro,  
Filho de Deus, raiz de Davi.”*  
(De todas as tribos- Guilherme Kerr)

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar e descrever a adequada formação do professor não indígena para o ensino de indígenas nas aldeias, como e por quem são formados, quais saberes necessários a essa prática, e onde buscar tais conhecimentos. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo. Participaram da pesquisa quatro professoras e os dados foram coletados via email por meio de questionário aberto. Os resultados apresentaram dados sobre a oportunidade de atuar como docente nas aldeias, a importância do conhecimento da língua materna do povo em que atua para realizar um bom trabalho, a falta de material didático utilizado nas aulas e apontou dificuldades em lecionar aos povos indígenas. Conclusão: A formação de professores indígenas no Brasil apesar de assegurada por lei e norteada por documentos que a estruturam, ainda não é suficiente, tendo assim necessidade de maior investimento. Em relação à formação do professor não indígena para atuar em escolas indígenas, não encontramos documentos que norteiam sua atuação, existindo assim uma demanda por materiais norteadores.

**Palavras-chave:** Educação Indígena. Educação Escolar Indígena. Formação de professores indígenas. Formação de professores não indígenas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL</b> .....	<b>12</b>
1.1 Diferença entre “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena” .....	13
1.2 Histórico da Educação Indígena no Brasil .....	13
1.3 Leis que garantem à educação ao indígena .....	15
1.4 Como acontece a educação nas aldeias .....	18
<b>2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM ESCOLAS INDÍGENAS</b> .....	<b>23</b>
2.1 A formação do professor indígena para atuar em escolas indígenas .....	23
2.2 A formação do professor não indígena para atuar em escolas indígenas .....	34
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS QUE ATUAM EM ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL</b> .....	<b>38</b>
3.1 Os participantes da pesquisa .....	38
3.2 Instrumento de coleta de dados .....	38
3.3 Procedimentos de coleta de dados .....	39
3.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa .....	39
3.4 Organização e análise dos dados .....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>54</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>58</b>



## INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos, no qual basta um clique e toda a informação está à frente de nossos olhos é natural que cada vez mais surjam novos sites de busca, livros, artigos, etc. Porém, mesmo nos dias de hoje, a imagem do indígena, de suas tradições e culturas ainda é muito estereotipada e não compreendida pela sociedade. Também no que se diz respeito ao tema trabalhado, “A formação do professor para atuar em escolas indígenas” encontramos leis, diretrizes e artigos que falam sobre a educação indígena, a formação do professor indígena e até a formação do professor não indígena, porém é um material ainda escasso em relação a mostrar resultados práticos.

Em 2013 tive a oportunidade de conhecer várias aldeias na região sul do Brasil. Depois e devido a essa experiência pude ter outra perspectiva sobre os indígenas e comecei a me interessar muito sobre esse povo, sua cultura, seus costumes e tradições. Quando ingressei no curso de Pedagogia e comecei a aprender mais sobre o universo da educação, relacionei minha vivência nas tribos indígenas e comecei a questionar como ocorre o ensino da escrita e da leitura das aldeias.

Tenho interesse de conhecer de forma mais aprofundada sobre o processo de educação indígena, e com o trabalho de conclusão de curso vi uma oportunidade de aprofundar o estudo sobre o tema, procurar saber mais sobre a educação dos indígenas, e mais especificamente a formação de professores para o ensino de indígenas para um dia, talvez, poder lecionar em aldeias do Brasil.

A literatura sobre a formação do professor para o ensino de indígenas, não é tão extensa, é comum acharmos pesquisas sobre a formação do indígena em licenciatura em pedagogia para darem aulas para indígenas, porém quando se trata de um branco especializado em educação indígena dando aula para esse povo dentro das aldeias, a literatura é escassa.

Podemos notar ao longo do tempo uma mudança do sistema de ensino em relação à educação indígena. As comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada e esses projetos têm feito com que a instituição escolar ganhe novos papéis e significados. A escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico:

O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (NASCIMENTO, 2012. p. 377).

Também se mostra necessário entender o que a expressão “educação (escolar) indígena” significa. Essa expressão sugere que se trata de uma educação específica, para um povo específico. Essa distinção é extremamente relevante, pois evita sua generalização (KONDO; FRAGA, 2014).

Segundo Cavalcanti e Maher (2005 *apud* KONDO e FRAGA, 2014) qualquer pessoa que deseje ou que trabalhe com educação indígena deve ter esses conceitos bem definidos. Maher (2006, *apud* KONDO e FRAGA, 2014) afirma que “[...] Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças”.

Na Resolução CNE/CEB nº 3/99, também encontramos leis que relatam sobre a educação indígena, em seu art. 1º que resolve:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999, p.1).

Com isso, podemos notar a importância da educação indígena e mais que isso a importância de se ter profissionais qualificados para trabalharem com esse povo. Segundo Rodrigues (2007, p.2):

Para que esta escola cumpra sua função social, afinada aos seus projetos de futuro, e contribua para o processo de autonomia dos povos indígenas, enquanto cidadãos brasileiros, é fundamental a criação de novas práticas de formação que permitam aos professores não indígenas atuarem, de forma crítica, consciente e responsável, nos contextos interculturais e sociolinguísticos em que estão inseridos.

Mostra-se, então, necessário ter mão de obra qualificada para atender as necessidades que estão prescritas nas leis brasileiras e para assegurar que a cultura e as tradições desse povo sejam perpetuadas.

Também se faz necessário investigarmos as seguintes questões, como se dá o processo de formação do professor não indígena para atuar na educação

indígena? Como e por quem são formados os educadores não indígenas? Quais os saberes necessários a essa prática? Onde e como "adquiri-los"?

O objetivo geral do presente trabalho é investigar e descrever a adequada formação do professor para o ensino de indígenas nas aldeias, como e por quem são formados, quais saberes necessários a essa prática, e onde buscar tais conhecimentos.

Os objetivos específicos são: definir o conceito de Educação indígena e Educação Escolar Indígena; apontar as leis e os direitos dos indígenas à educação; identificar quais são os saberes necessários a essa prática docente, onde e como adquiri-los e pesquisar materiais didáticos usados pelos professores para o ensino de indígenas.

A metodologia utilizada é a pesquisa de campo. Segundo Nascimento (2012, p.60) a pesquisa de campo:

Consiste no desenvolvimento de uma pesquisa empírica, baseada na experiência, que não possui caráter científico. Tem por propósito interpretar os dados colhidos no campo sobre um determinado assunto, examinando e avaliando hipóteses. A pesquisa de campo é geralmente complementada com a realização da pesquisa bibliográfica.

O estudo é organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo aborda a educação do indígena no Brasil, o histórico, as leis que garantem educação ao indígena e como acontece a educação nas aldeias. O segundo capítulo aborda a formação do professor para atuar na educação indígena. O terceiro capítulo relata os passos da pesquisa de campo e os resultados obtidos. E para finalizar são apresentadas as considerações finais.

## 1 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Antes de começarmos a relatar sobre a educação indígena no Brasil é necessário apontar alguns dados importantes a construção deste estudo.

Segundo o site “Countrymeters” a população atual do Brasil hoje é 211.339.332 pessoas. Dentre elas ainda existem 896,9 mil indígenas segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010. A pesquisa mostra que foram identificadas 305 etnias, das quais a maior é a Tikúna, com 6,8% da população indígena.

Também foram reconhecidas 274 línguas e dentre os indígenas com 5 anos ou mais de idade, 37,4% falavam uma língua indígena e 76,9% falavam português. Infelizmente esse número é muito pequeno em um Brasil que antes era inteiramente desse povo.

Entrando agora na área da educação, foram identificadas 2.323 escolas indígenas em todos os Estados da Federação, com exceção do Piauí e Rio Grande do Norte, segundo o Censo Escolar de 2015 e estão em atuação nessas escolas 8.431 docentes. A Coordenação Geral de Educação Escolar indígena da SECAD/MEC estima que 90% desses professores sejam indígenas. Estudam hoje nas escolas indígenas do país, 163.773 estudantes desta etnia.

Assim, observa-se a importância de um olhar mais cuidadoso para o povo indígena e sua escolarização. Também se mostra necessário uma especialização, uma formação específica para o ensino de indígenas, para que dessa forma a educação também os alcance, de modo que não se afastem de suas origens, mas que através da educação seja ressaltada sua cultura e seu modo de viver para que jamais se perca ou se esqueça do papel e a importância do indígena no Brasil.

Ao longo desse capítulo são abordadas as questões da educação indígena, seu histórico, leis que garantem educação ao indígena e como acontece a educação nas aldeias do Brasil.

O tópico a seguir aponta a diferença entre “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”.

## 1.1 Diferença entre “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”

Para compreender a educação entre os povos indígenas parte-se de um pressuposto básico de que os povos indígenas possuem pedagogias próprias e que todas são de grande valor para nortear e/ou orientar os trabalhos escolares. Segundo Rodrigues [2007]

Os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas devem nortear a educação escolar, enquanto um novo espaço educativo. A escola, porém, não é o único espaço. Cada povo tem sua forma própria de educar seus filhos. É um processo que envolve aspectos como tempo, língua, forma de organização social, lugar específico, entre outros (p.3).

A autora afirma que,

Os povos indígenas mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, transmitindo para os seus filhos o que aprenderam com seus antepassados. Isto é ação pedagógica. Essas pedagogias tradicionais, sem dúvida, podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender os interesses, anseios e necessidades dos povos indígenas, que hoje assumem e reivindicam o processo escolar como um espaço que colabora nas suas lutas e projetos próprios. (RODRIGUES, [2007] p.3)

Considerando essas afirmações observa-se uma diferença entre “Educação indígena” e “Educação Escolar indígena”. Nota-se que a Educação indígena acontece naturalmente dentro das aldeias, através da educação informal, ou seja, no dia a dia. Como citado acima, os povos indígenas mantêm vivas suas tradições e suas formas de educação própria e as transmitem de pai para filho ao longo da vida.

Já a “Educação Escolar indígena” são os conhecimentos sistematizados da Educação Básica (que todos temos acesso) que são passados para as escolas indígenas de forma diferenciada como vimos acima. Essas escolas como espaços educativos devem levar em consideração as culturas e tradições dos povos, sua língua, o espaço/lugar onde estão localizados, etc.

Tendo estabelecido o conceito de “Educação escolar indígena” e “Educação indígena”, o próximo tópico relata o histórico da Educação Indígena no Brasil.

## 1.2 Histórico da Educação Indígena no Brasil

Essa breve retrospectiva sobre o histórico da Educação indígena no Brasil apresenta os processos de escolarização em territórios indígenas.

Para Evaristo e Mendonça (2004, p.144) índios:

[...] são todos aqueles grupos que se auto identifiquem indígenas, sem a preocupação de buscar traços genéticos ou simbólicos dos povos primitivos. Nesse processo de percepção das comunidades indígenas, vê-se claramente uma revitalização dos grupos existentes e o reconhecimento de novos grupos étnicos.

Assim como as sociedades indígenas se transformam, também a educação escolar indígena passa por grandes mudanças.

Na era dos descobrimentos, os debates acerca da Educação Indígena tiveram como cenário o confronto visual dos colonizadores com os habitantes das terras recém-conhecidas. Segundo Secchi (2003, p.136-137)

Discutiam-se o estatuto desses seres naturais e o lugar que lhes caberia no projeto de exploração. A questão que se colocava era se eles seriam considerados seres humanos e, tendo alma, se seria possível educá-los na fé cristã, ou se deveriam ser simplesmente escravizados.

Porém, com o passar do tempo,

[...] verificaram-se significativas mudanças no tratamento da temática educacional indígena. Os próprios índios entraram em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses. A educação escolar passou a ser vista como uma política pública, como um direito de cidadania (SECCHI, 2003, p.136-137).

A década de 1970 foi marcada pela emergência do chamado “indigenismo alternativo” e por ensaios dos primeiros movimentos indígenas, tidos como estratégias de oposição e superação do paradigma integracionista (SECCHI, 2003, p.138).

Até o final da década de 1980, no Brasil, a educação escolar para os povos indígenas era conformada por uma perspectiva integracionista. “O sentido da escolarização era bem claro: tratava-se de negar a diversidade dos índios e de suas culturas para integrá-los à sociedade envolvente, firmando as bases para a formação de um Estado Nacional” (EVARISTO; MENDONÇA, 2004, p. 144-145).

Com Constituição Federal do Brasil, aprovada em 5 de outubro de 1988, foram reconhecidos vários direitos aos indígenas, garantindo desta forma aos povos indígenas a “inscrição de direitos ao território, ao tratamento diferenciado e à educação diferenciada, que contempla a tradição científica da escola da sociedade moderna e valoriza as tradições singulares de cada etnia” (EVARISTO; MENDONÇA, 2004, p. 147).

Segundo Silva e Grupioni (1995 *apud* EVARISTO e MENDONÇA, 2004),

As reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas

línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimentos, uma vez acolhidas pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de escolas indígenas diferenciadas e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada à autodeterminação de seus povos (p.147).

“Hoje já não se discute se os índios têm ou não têm alma, se devem ou não ser civilizados, mas trata-se de considerá-los *cidadãos* detentores de direitos específicos” (SECCHI, 2003, p.137).

No tópico a seguir são apontadas leis e diretrizes que relatam a educação indígena, garantem aos cidadãos indígenas a educação e nos dão parâmetros sobre a educação indígena.

### **1.3 Leis que garantem à educação ao indígena**

Conforme apontado no site da FUNAI, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) relatam que, a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

Com a constituição de 1988, os indígenas garantiram seus direitos. Segundo Grupioni ([S.D.], p. 130),

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

No documento de Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, produzido pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC e lançado em 1994, também é destacado que:

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, na qual, ao mesmo tempo em que assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fortalecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades [...]. Como decorrência da visão exposta, a Educação Escolar Indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (SECCHI, [S.d.], p. 140, grifos do autor).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é mencionado em dois momentos a Educação Escolar Indígena. Um deles aparece na Sessão 3 do Ensino Fundamental, no artigo 32, que relata em seu 3º parágrafo que “O ensino

fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Assegurando dessa forma às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reproduzindo aqui o direito inscrito no artigo 210, parágrafo 2 da Constituição Federal.

A outra menção à Educação Escolar Indígena está nos artigos 78 e 79, título VII, das Disposições Gerais e Transitórias (LDB), que asseguram,

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.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

“Com tais apontamentos, a lei deixa claro que a Educação Escolar Indígena deve ter um tratamento diferenciado e isso é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade” (GRUPIONI, [S.d.]).

Depois da Constituição de 1988 e de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Plano Nacional de Educação (2014), têm sido garantido aos povos indígenas uma educação diferenciada:

[...] pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades (GRUPIONI, [S.d.], p. 130).

Outro importante documento é o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE, 2001/2010), promulgado em 9 de janeiro de 2001, que apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena.

Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o plano estabelece a necessidade de criação da categoria ‘escola indígena’ para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino (GRUPIONI, [S.d.], p.133).



“Também estabelece-se que a União, em colaboração com os estados, deve equipar as escolas indígenas com recursos didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio” (GRUPIONI, [S.d.], p.133)

No atual PNE (2014/2024) na meta 7, estratégias 7.26. e 7.27 também encontra-se o seguinte relato sobre as escolas indígenas e material didático utilizado:

7.26. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (BRASIL, p. 65-66, 2014).

No decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, é assegurado no Artigo 1º que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009).

Também decreta que:

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (BRASIL, 2009).

Outro documento que assegura ao indígena à educação é o “Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas” (2013) que tem como objetivo proteger e promover,

[...] os direitos dos povos indígenas à educação, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, conforme estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 2013, p.2).

Podemos concluir através das leis, diretrizes e decretos apontados anteriormente que, a Educação do povo indígena está assegurada e é dever da

União, do Estado, dos municípios e do Ministério da Educação (MEC), a garantia destes direitos.

O próximo tópico aborda como acontece à educação nas aldeias. Estão relacionadas algumas leis que dizem respeito à estrutura da escola indígena, diferentemente do que encontramos nesse tópico (que são leis que garantem à educação aos indígenas). Também são apresentados os materiais didáticos usados, os saberes ensinados e como são organizados os espaços de educação.

#### **1.4 Como acontece a educação nas aldeias**

Para dar início ao tópico “Como acontece à educação nas aldeias”, estão citadas algumas leis que dizem respeito à estrutura da escola indígena, como essa deve funcionar, quais materiais podem ser utilizados, e quais saberes são ensinados. Também estão citados alguns relatos e o que alguns autores dizem a respeito de como esse processo acontece.

O decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, relata alguns elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena que são:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria (BRASIL, 2009).

E em seu parágrafo único assegura que “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL, 2009).

Neste mesmo documento, em seu artigo 10º, encontra-se orientação para a produção de materiais didáticos utilizados na educação escolar indígena. A lei relata que

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas (BRASIL, 2009).

Em parágrafo único ressalta que

As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena (BRASIL, 2009).

Em relação aos materiais didáticos direcionados para povos indígenas destaca-se o documento do Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, “Materiais Didáticos e Para-Didáticos em Línguas Indígenas”, que são obras que foram criadas nas línguas faladas por 38 povos indígenas no Brasil e tem como fim apoiar a aprendizagem nas escolas indígenas, bem como projetos de revitalização linguística e cultural de comunidades, as quais também participaram da sua produção (BRASIL, 2008).

Eriberto Façanha, gerente de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), explica que produzir um material próprio para o povo indígena é importante “para que ele possa ter sua cultura, seu contexto, sua história e toda uma dinâmica da própria população indígena” (2016, p.1).

Para o professor indígena Alfredo Coimbra, da etnia baré, o material didático bilíngue ajuda os estudantes a compreender o conteúdo escolar,

É importante, porque a língua, em si, faz uma comunicação diferente, se for pensar no português, porque, no meu pensamento, na minha língua, tem outro significado. Então, é importante que, primeiro, eu passe a estudar minha própria língua para conhecer meus mitos, minha cultura, e só depois aprender a língua portuguesa, que seria minha segunda língua, para eu estar nos meios social, cultural e econômico, que são de grande importância também (2016, p.1).

A resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, apresenta em seu Artigo 14, parágrafo 3º o que deve orientar o processo educativo, relacionando também com o projeto político pedagógico,

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver (BRASIL, 2012).

Alguns autores pesquisados relatam sobre como acontece à educação nas aldeias. Segundo Argüello ([S.d.]),

A escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada. Isso lhe confere um grau de liberdade para organizar os seus currículos, administrar os seus horários e a possibilidade de organização bilíngue com direito a alfabetização na primeira língua etc. (p. 146).

Evaristo e Mendonça (2004, p.155) sobre a escola indígena afirmam que:

A escola nasce com uma marca da construção da identidade e de vários jeitos de ser das tribos. A marca da diferença está na opção dos atores sociais em construir para a escola um projeto cultural que estimule os modos, estilos e valores próprios de ser, conhecer e produzir conhecimento.

A escola sempre esteve presente no contexto indígena, porém não proporcionava um ensino coletivo, mas sim uma educação artesanal, preceptorial, individualizada, contextualizada e na qual se fomenta o fazer, essa educação é a que foi vista anteriormente, “educação indígena”, no qual professores são a família, e a família estendida.

No momento, essa escola, essa forma de educação, está em perigo de extinção, os anciões, os sábios, os antigos mestres sentem-se ignorantes diante dos avanços da “Nova Educação” propiciada pela “Escola para Índios” (ARGÜELLO, [S.d.], p. 146).

Os autores Evaristo e Mendonça (2004) apresentam relato sobre Alvinia Pereira que é uma professora (indígena) Xacriabá que conta sobre como é dar aula em uma escola indígena, como foi sua experiência escolar e como isso influencia, na sua carreira docente. Mostra também como a escola vem mudando, nessa perspectiva, para melhor:

Trabalho em um barraco de palha, alunos sentam em bancos, para escrever, os cadernos são apoiados no colo. Em relação o jeito de lidar com esses alunos, hoje eu vejo que os alunos têm mais liberdade de contar suas histórias, têm mais espaço para valorizar sua cultura. Trabalho com eles embaixo de árvores, faço passeios em algum patrimônio que marca a história de nosso povo. Na escola que eu estudei era uma verdadeira prisão, existia muita violência do próprio professor com os alunos. Eu não tinha direito de falar com o professor durante a aula. As matérias que estudava não tinha nada haver com o índio. A professora colocava que só existia índio na Amazônia e moravam em oca. Isso me deixava muito triste, por isso minhas aulas hoje são mais voltadas para nossa cultura e nossa tradição. Coloco os alunos para fazer pesquisas, recordar histórias. Para eles não sofrer o quadro dramático que eu vivi. Cada desenho que eles fazem eu coloco em um mural, para valorizar o trabalho de cada um. Uma forma legal que eu trabalho é respeitando a ideia de cada aluno (EVARISTO; MENDONÇA, 2004, p. 153).

Argüello ([S.d.], p.148) relata que a escola voltada para indígenas é forma de “potencialização” ao estilo freiriano<sup>1</sup>:

[...] potencialização, ou *empowerment*, é um processo que ‘permite ao estudante interrogar e, seletivamente, se apropriar daqueles aspectos da cultura dominante, que vão lhe prover as bases para novas definições e transformações, em vez de meramente servir à ampla ordem social estabelecida’.

---

<sup>1</sup> Paulo Freire foi um educador brasileiro que acreditava na educação libertadora, para conscientização e desenvolvimento da criticidade do aluno, tornando-o assim transformador do mundo.

Para o autor a potencialização permite ao aluno selecionar da cultura dominante (aqui no caso os brancos) bases para novas definições e transformações para seu contexto (aqui no caso as aldeias indígenas) em vez de servi-la.

O Caderno 3 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2007) com o título “Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola” aponta que o “reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem deriva do conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas” (2007, p.20). Desse modo, muitos professores indígenas têm se preocupado em pesquisar esses processos cognitivos e as diferentes formas de se organizar socialmente, gerando as pedagogias indígenas. Podemos notar essa preocupação voltada para o processo de ensino aprendizagem e as “pedagogias indígenas” no seguinte relato:

Nos Diários de Classe de alguns professores indígenas, relatos do seu trabalho pedagógico em sala de aula, essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da lecto-escritura, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária (PIANTA, 2003 *apud* BRASIL, 2007, p. 20).

É possível observar a partir das discussões apresentadas, uma preocupação em todo processo de ensino-aprendizagem para que a educação escolar indígena seja realmente diferenciada, que ressalte, reafirme e perpetue as tradições do povo indígena e que de forma efetiva a educação aconteça.

Grupioni ([S.d.) ressalta essa preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, pontuando que a legislação tem apresentado formulações que são aberturas para a construção de uma escola que inserida no sistema educacional mantenha:

[...] atributos particulares como o uso da língua indígena, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais adequados preparados pelos próprios professores índios, um calendário que se adapte ao ritmo de vida e das atividades cotidianas e rituais, a elaboração de currículos diferenciados, a participação efetiva da comunidade na definição dos objetivos e rumos da escola ([S.d.], p.1).

Percebe-se assim que se deve levar sempre em conta quesitos como ritmo de vida e atividades cotidianas do povo, rituais, calendário, participação efetiva da comunidade, etc. nos conteúdos abordados.

Ao longo do capítulo foi apresentado que o povo indígena no que diz respeito à educação está avançando em relação aos seus direitos, pedagogias próprias, materiais didáticos, estrutura da escola, etc. Porém para Grupioni:

[...] ainda não se estruturou um sistema que atenda as necessidades educacionais dos povos indígenas de acordo com seus interesses, respeitando seus modos e ritmos de vida, resguardando o papel da comunidade indígena na definição e no funcionamento do tipo de escola que desejam. A impressão que se tem é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos: avança-se em direção a algumas conquistas, mas inúmeros obstáculos se apresentam a cada momento ([S.d.], p.1).

Compreende-se que a educação escolar indígena tem tido muitos avanços e vitórias, porém ainda com um percurso a ser construído.

Finalizo o capítulo, com uma afirmação de Freire de seu livro “Pedagogia do oprimido” (2002, p. 79), que diz “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo!”. Freire entende que se deve sempre lembrar que a educação não pode ser realizada sozinha. Não consigo sozinho me educar, da mesma forma que não posso impor a educação para o outro. Um com outro devemos crescer em conhecimento, levando sempre em conta o outro, o próximo, o seu conhecimento, sua cultura, sua forma de pensar, suas crenças, etc. crescendo assim, juntos. Um educando o outro.

O próximo capítulo aborda o tema “A formação de professores para atuar em escolas indígenas” e subdivide-se em dois tópicos, “A formação do professor indígena para atuar em escolas indígenas” e “A formação do não indígena para atuar em escolas indígenas”. Ao longo do capítulo é abordado como acontece o processo de formação dos indígenas e não indígenas para atuarem em escolas indígenas, o conhecimento adquirido no curso, sua grade curricular, materiais utilizados, o perfil do professor, etc.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR EM ESCOLAS INDÍGENAS**

Para dar início ao capítulo “A formação de professores para atuar em escolas indígenas” é apresentado primeiramente como se dá a formação do professor indígena, como os programas de formação são criados, quais são os saberes adquiridos no curso, materiais utilizados na formação, etc. Logo após, é apresentado como se dá a formação do professor não indígena para lecionar em escolas indígenas.

### **2.1 A formação do professor indígena para atuar em escolas indígenas**

Neste tópico é explorado como se dá o processo de formação do indígena para tornar-se professor e atuar em escolas indígenas.

De acordo com D’Angelis (2003, p.34 *apud* GILBERTO, 2009, p.2) a formação de professores indígenas, acima de tudo, é a formação de professores “embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena”. Com isso, pode-se manter em mente que a formação de professores indígenas tem sim sua especificidade, porém em suma ainda é a formação de um professor conforme está instituído.

O documento “Referenciais para a formação de professores indígenas” (2002) do MEC direciona como o processo de formação do professor indígena deve ser realizado.

Este documento buscou sistematizar “ideias consensuais e práticas executadas em diferentes contextos culturais, que se mostraram eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país” (BRASIL, 2002, p. 5).

Nesse documento encontra-se o que é necessário para que um programa de formação de professores indígenas aconteça.

[...] os programas de formação de professores indígenas devem prever diversos momentos e espaços para a reflexão dos professores indígenas, envolvendo lideranças e pais de alunos, assessores e docentes, sobre os objetivos da escola indígena e as capacidades profissionais que os professores precisam desenvolver em sua formação (BRASIL, 2002, p.23).

Observa-se que para que o programa aconteça algumas variáveis são levadas em consideração como a própria comunidade indígena, a cultura, a situação nos dias atuais, os avanços e problemas do ponto de vista da comunidade envolvida, o que se espera da escola no presente e no futuro, quais as expectativas de aprendizagem que se tem para os alunos e alunas, etc. para que dessa forma seja realizado um diagnóstico detalhado para o programa. Assim, os professores indígenas em conjunto com a sua comunidade poderão formar juntos propostas não só de seus cursos de formação, mas as de suas escolas (BRASIL, 2002)

Dessa forma:

[...] os programas de formação precisam dar conta de formar professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis as necessidades históricas de sua comunidade (BRASIL, 2002, p.23).

Ainda em relação a este programa, o documento aponta um perfil dos professores indígenas e algumas capacidades “políticas, éticas, linguísticas e culturais foram identificadas como desejáveis para servirem de meta na formação dos professores indígenas e de guia para sua atuação na escola e nos demais espaços educacionais da comunidade” (BRASIL, 2002 p.23). Algumas delas são:

- Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente da comunidade/povo indígena em que funciona a escola.
- Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política.
- Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos.
- Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didático-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função.
- Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas).
- Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não-indígenas (BRASIL, 2002, p. 23 e 24).

Esse perfil do professor indígena idealizado com as características citadas acima é a representação do professor referência, ou seja, como o professor indígena deve ser um professor que “[...] capaz de ter sua formação e atuação fundadas nos atuais princípios e objetivos da educação intercultural e bilíngue” (BRASIL, 2002, p. 24).



Ainda em relação ao perfil do professor é relatado no documento o direito e o dever da comunidade indígena e do sistema de ensino em relação à formação do professor indígena.

É direito e função da comunidade indígena e de seus representantes legítimos ajudar a definir o que esperam da escola, o que será ensinado e aprendido nela e quem dentre os seus pode melhor desempenhar a função de professor. Aos sistemas de ensino, cabe responder, de forma respeitosa e eficiente, as demandas apresentadas pelas comunidades, com elas dialogando e montando o planejamento dos cursos, a partir dessas ideias e expectativas expressadas e sistematizadas numa proposta curricular (BRASIL, 2002, p.25).

Para que essa formação seja realizada de forma efetiva, alguns objetivos gerais e específicos foram traçados. Alguns deles são:

- Construir e implementar a proposta pedagógica da educação escolar em sua comunidade.
- Identificar, interpretar, reunir e sistematizar conhecimentos oriundos das sociedades indígenas e não-indígenas.
- Transmitir esses conhecimentos por meio de linguagens diversas e em espaços educacionais fora e dentro da escola.
- Desenvolver didáticas específicas às diversas áreas de estudo da proposta pedagógica, conhecendo processos de aprendizagem dos alunos, conteúdos de ensino e metodologias (BRASIL, 2002, p. 26).

Através desses objetivos obtém-se uma forma de analisar/avaliar se as práticas educacionais estão seguindo o que o documento estabeleceu.

Outro ponto que o documento aborda são as características gerais do currículo de formação de professores indígenas. De modo geral, as propostas de currículos são realizadas e influenciadas por situações fortemente interculturais.

Predomina a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processo, de forma que potencialize a participação e a negociação entre as comunidades indígenas e as diversas instituições e atores educacionais (BRASIL, 2002, p.32).

Segundo a LDB /1996 e a Resolução nº3/99 a audiência e participação das comunidades indígenas envolvidas na elaboração das propostas são ouvidas através de metodologias participativas. Conforme consta nos Referenciais para a formação de professores indígenas (2002), em primeiro lugar são ouvidas prioritariamente as diversas comunidades indígenas por meio de reuniões, visitas e viagens de campo para consultar as suas diversas formas de representação política. Em seguida, ao longo do programa de formação, os professores indígenas e também assessores não-índios que cumprem parte importante na formação do currículo atuando como formadores dos professores indígenas. Também alguns técnicos dos próprios sistemas de ensino (BRASIL, 2002, p.32).

O documento deixa claro que é uma situação que envolve “complexos processos de consulta e negociação” em virtude da:

[...] natureza das parcerias institucionais formadas, nas quais estão reunidos representantes do movimento indígena e suas organizações, os próprios professores indígenas em formação, as lideranças e outros membros das comunidades envolvidas, especialistas e educadores de universidades, indigenistas e representantes de organizações civis de apoio e, em alguns casos, missões religiosas que se tenham estabelecido como aliados, além de outros atores institucionais considerados parceiros (BRASIL, 2002, p. 32 e 33).

Observa-se assim que o currículo é formado por vários fatores e agentes tendo de ser flexível para que todos possam fazer parte de sua construção. Não sendo uma “grade” montada pela equipe técnica, mas “um documento sempre aberto, entendido como registro e reflexão sobre as práticas educacionais em curso ao longo do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2002, p.34).

O documento também aborda as situações de formação que o curso oferece:

Os cursos de formação de professores indígenas em funcionamento em parte dos estados do país têm sido desenvolvidos em regimes mistos, conciliando variadas situações de formação que podemos denominar de situações de formação presenciais e não-presenciais (BRASIL, 2002, p. 41).

As situações de formação presenciais do curso, conforme o documento (2002) são: “Cursos intensivos nas cidades e nas terras indígenas”, “Acompanhamentos pedagógicos, assessorias ou estágios supervisionados” e “Visita de intercâmbio entre professores indígenas”.

Nos “cursos intensivos nas cidades e nas terras indígenas”, estão presentes:

[...] a equipe de especialistas ou docentes, responsável pela formação dos professores nas várias áreas de estudo que estão sendo definidas na proposta curricular, a equipe dos professores indígenas, na categoria de alunos dos cursos, oriundos de um mesmo povo ou de diversos povos indígenas do estado, e técnicos dos sistemas de ensino (BRASIL, 2002, p. 41).

O documento (2002) sinaliza que a escolha do tempo e do espaço também deve ser feita de maneira cuidadosa, sendo assim escolhidos espaços adequados para o acesso e manutenção dos professores indígenas e não indígenas que normalmente são provenientes de diversos estados do país.

Tais cursos têm ocorrido anualmente ou bianualmente e independente do lugar que é realizado, as situações presenciais caracterizam-se pela:

[...] presença conjunta de diversos professores indígenas de uma ou várias etnias, e de outros membros e lideranças das comunidades, no caso de ocorrerem os cursos nas terras indígenas, assim como contam com a presença da equipe dos formadores. E envolvem recursos e metodologias interativas estabelecidas entre os atores educacionais

diversos, que vivem, em muitos dos casos, delicadas e complexas situações interétnicas e interculturais (BRASIL, 2002, p. 42).

A situação formativa constituída de acompanhamentos pedagógicos, assessorias ou estágios supervisionados “ocorrem necessariamente nas terras indígenas, longe dos centros urbanos e da formalidade dos processos educacionais próprios aos cursos” (BRASIL, 2002, p. 42) e acontecem de forma regular e em períodos definidos. Por meio dela os assessores fazem acompanhamento pedagógico dos professores indígenas e tem como foco a melhoria da ação desenvolvida pelos professores nas escolas.

Nessas situações formativas:

[...] são os professores indígenas, junto com seus alunos, que devem protagonizar os trabalhos na escola e na aldeia, e os formadores e assessores devem atuar mais como observadores e auxiliares das práticas educacionais desses professores em serviço. Com isso a equipe técnica pode apoiar e compreender melhor o desenvolvimento de cada um dos professores em seu contexto real de atuação (BRASIL, 2002, p. 42).

O compromisso do professor indígena em relação aos seus estudos e pesquisas é avaliado e acompanhado através da etapa de campo, “assim como são estimuladas e avaliadas as atividades relacionadas à construção da proposta pedagógica da escola” (BRASIL, 2002, p.42).

As “Visitas de intercâmbio entre professores indígenas” acontecem anualmente e podem, “por meio dessas atividades, utilizar-se dos variados conhecimentos pedagógicos, linguísticos, políticos, acumulados por eles na sua atuação, para apoiar a formação de outros professores menos experientes” (BRASIL, 2002, p. 43).

Nessas visitas se desenvolvem atividades compartilhadas entre os professores indígenas, os assessores da equipe e a comunidade, dentre elas, algumas são:

- Discussões com os professores sobre dúvidas e impasses teóricos e práticos relacionados à sua formação básica e profissional.
- Reflexão sobre os diários de classe, memoriais, cadernos de campo, etc. e o planejamento do currículo escolar pelo professor ao longo do ano.
- Reflexão sobre as práticas pedagógicas e didáticas a partir da observação das aulas do professor (BRASIL, 2002, p. 43).

As situações de formação não presenciais são compostas por: “Estudos dirigidos e pesquisas” e “A reflexão sobre a prática e os documentos pedagógicos”.

Tais etapas (não presenciais) compõem atualmente o currículo de muitas propostas curriculares de formação dos professores indígenas não só no Brasil.

Devido à especificidade linguística e cultural da população indígena envolvida, ganham especial ênfase as atividades educacionais não presenciais, vivenciadas como situações de formação e auto formação normalmente representadas como bastante valiosas nos currículos dos programas (BRASIL, 2002, p. 43).

A formação não presencial é realizada necessariamente nas terras indígenas e ocorrem ao longo do ano, em processos menos formalizados que nas etapas presenciais, obedecendo a calendários mais flexíveis, definidos no cotidiano do trabalho dos diversos professores.

Diferentemente da etapa presencial que realiza as situações educacionais de forma mais “teórica”, a não presencial,

Realizam-se essas situações educacionais em forma de um saber experiencial que vai sendo construído e sistematizado pelos sujeitos indígenas nos eventos educacionais e sociais cotidianos (BRASIL, 2002, p.44).

Em resumo, pode-se dizer que,

[...] fazem parte da formação não presencial as diversas atividades desenvolvidas durante o ano como parte do trabalho de professor, tanto as programadas durante os cursos para seu estudo e pesquisa dos temas relacionados à formação básica e profissional, como a execução de diversos serviços à comunidade na educação escolar, sempre acompanhada da sua reflexão e avaliação por meio da escrita de documentos pedagógicos (BRASIL, 2002, p. 45).

Na situação não presencial “Estudos dirigidos e pesquisas”, os professores têm a tarefa de ao longo do ano se prepararem por meio de estudos dirigidos com temas pertinentes em sua área de formação e também na preparação de material didático. Muitos formadores reúnem material para leitura dos professores durante o curso, geralmente sendo esses materiais seguidos por pontos de interesse ou dificuldades apresentadas ao longo das etapas presenciais, dessa forma aprofundando a formação do professor indígena. Também é realizado através de estudos dirigidos através de leituras de pesquisas realizadas por antropólogos, historiadores e linguistas que tenham interesse na formação do professor (BRASIL, 2002, p. 45).

Já as ações de pesquisa se apresentam como uma atividade mais autônoma, tendo como fonte membros mais velhos da comunidade e a memória oral. Esses membros são convidados a desenvolver pesquisas sobre aspectos culturais do seu povo, ajudando também no desenvolvimento do currículo da formação de professores e de seus alunos.

Como sujeitos de conhecimento, eles traçam planos para sua formação com o objetivo de conhecer, documentar, difundir e valorizar os mais diversos

aspectos de suas culturas e línguas, histórias, geografias, normalmente recorrendo aos homens e mulheres mais idosos (BRASIL, 2002, p. 45).

Já em relação à “Reflexão sobre a prática e os documentos pedagógicos” o documento relata que acontece da seguinte maneira: as práticas pedagógicas vividas pelos professores são objeto de estudo e discussão gerando assim uma reflexão sobre a prática. Essas discussões são realizadas grande parte pelos registros escritos ou em linguagens complementares como imagens ou vídeos.

Por meio desses registros, podem documentar para si e para outros o seu ‘saber fazer’ pedagógico e, ao mesmo tempo, planejar e avaliar, de forma mais intencional e consciente, as atividades cotidianas na escola e na comunidade (BRASIL, 2002, p.46).

Considera-se que através do registro e da reflexão de suas práticas, estão em constante avaliação do trabalho.

Também nessa etapa não presencial eles realizam a produção das propostas pedagógicas das escolas indígenas da comunidade. “Estas devem ser discutidas pelo professor em diversas situações de formação envolvendo seus parentes e assessores, ao longo do ano e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2002, p.47).

É por meio delas que cada escola indígena pode definir seus fins educacionais e políticos, as decisões relativas às línguas com que os conhecimentos escolares se organizam e expressam, as áreas de estudo e os campos de interesse, os procedimentos de ensino, os tipos de aprendizagem considerados significativos, as formas de avaliação, o uso do tempo e do espaço (BRASIL, 2002, p. 47).

O documento apresentado não ajuda somente à formação dos professores como também cumpre a função social em ajudar outros professores de outras comunidades trazendo informações valiosas para o trabalho educacional.

Ambas as etapas (presencial e não presencial) são consideradas como situações formativas e devem estar articuladas para a melhor formação do professor.

É na interação e na complementariedade entre os objetivos e as atividades desenvolvidas em cada uma das etapas que os professores indígenas vão produzindo as conexões entre sua própria prática educacional e as reflexões teóricas (BRASIL, 2002, p.48).

Outro aspecto discutido pelo documento é a avaliação nos programas de formação. A avaliação é considerada uma importante ferramenta dentro do currículo da formação de professores. A avaliação é importante ferramenta na formação e deve estar a serviço da melhoria das relações de ensino-aprendizagem em qualquer processo educacional.

Alguns instrumentos de avaliação devem ser acionados para a análise e a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores indígenas nos cursos e nas aldeias, assim como das diversas ações desenvolvidas pela equipe de docentes, especialistas e técnicos que gerenciam e acompanham esses processos de formação (BRASIL, 2002, p. 53).

Observa-se assim que a avaliação, quando realizada de forma efetiva, só traz benefícios, tanto para o professor indígena, quando para a sua equipe de formação.

Alguns indicadores, instrumentos e resultados podem ser definidos para proceder à avaliação no processo de formação do professor, como:

- Compromisso com o trabalho desenvolvido na escola em sua articulação com a vida social mais ampla.
- Motivação para aprender e ensinar.
- Esforços e investimentos na formação (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos).
- Estudos e pesquisas nas diversas áreas de estudo da proposta pedagógica e curricular dos cursos e de sua escola (BRASIL, 2002, p. 54).

O documento pontua que a avaliação pode ser feita de forma progressiva pelos próprios professores, assessores, formadores e comunidades. A avaliação do professor dentro da sala de aula compõe uma importante esfera da avaliação. Essa rotina de avaliação deve ser realizada pelos professores do programa, assessores e professores indígenas nas etapas não presenciais, sendo realizado o registro do acompanhamentos/observação em diários, fichas ou como o professor formador achar necessário.

Os professores formadores também devem participar desse processo de avaliação com o objetivo de melhoria da qualidade do curso, trazendo reflexões em aspectos como:

- A motivação para aprender e ensinar em situações interculturais e multilíngues.
- O domínio da área de estudo e a capacidade didática de promover aprendizagens significativas a partir de condições de diversidade linguística e cultural.
- Os investimentos na própria formação como formador em contexto de educação escolar indígena (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos).
- A capacidade de seleção de materiais didáticos e paradidáticos para a variedade de situações didático-pedagógicas que se apresentam nos cursos e nas viagens de acompanhamento (BRASIL, 2002, p. 56).

Outra esfera muito importante abordada pelo documento é o material didático e a pesquisa utilizada/produzida nos cursos de formação de professores indígenas.

Vários materiais didáticos têm sido produzidos (pelos próprios indígenas nas etapas presenciais e não presenciais com o apoio e acompanhamento dos formadores) nas línguas indígenas e em português. Isso tem feito com que o

processo de ensino aprendizagem seja favorecido, assim como a divulgação das sociedades indígenas no contexto educacional (BRASIL, 2002, p. 59).

Os materiais didáticos produzidos desempenham as seguintes funções educacionais:

- Impulsionam a formação profissional dos professores, nos aspectos didático e pedagógico, para sua ação educacional nas escolas.
- Estabelecem uma articulação entre as orientações dos cursos de formação e a prática dos professores.
- Apoiam a renovação curricular da educação intercultural e bilíngue, incentivando a construção e a pesquisa não só de novos conteúdos culturais, antes ausentes do currículo, mas permitindo que estes estejam formulados em línguas indígenas e em português.
- Apoiam o intercâmbio cultural entre os diversos povos indígenas, e entre estes e outros segmentos da sociedade nacional, sendo matéria-prima de compreensão e difusão da natureza pluricultural e linguística do país (BRASIL, 2002, p. 61).

O documento relata que também é importante o uso de materiais didáticos que não sejam produzidos pelos indígenas para que dessa forma o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade do curso sejam enriquecidos.

Os programas de formação também devem investir em ter um acervo de livros que atenda as necessidades do curso e que invistam na formação dos professores.

Este documento também traz o tópico “Implicações para gestão institucional de programas de formação de professores indígenas”. Aqui é reforçado novamente que é dever da equipe estadual garantir um programa de educação escolar indígena, no qual a formação de professores seja uma de suas vertentes. Para isso, cada secretaria de estado deve criar uma instância administrativa para lidar com a educação escolar indígena.

Para dar estabilidade administrativa, será necessária a formação de uma equipe técnica para realizar o gerenciamento do Programa de Educação Escolar Indígena, que deverá trabalhar em parceria com outros órgãos governamentais, entidades não-governamentais e organizações indígenas locais (BRASIL, 2002, p. 69).

O documento (2002) relata que o que se pretende com essa equipe técnica, é garantir a plena participação das comunidades indígenas (com seus representantes) nas políticas que dizem respeito às próprias comunidades, podendo assim recorrer quando necessário.

Dois elementos básicos devem reger as Secretarias Estaduais para a formulação e criação de Programas de Educação Escolar Indígenas, no qual a formação de professores é uma de suas vertentes:

- A obrigatoriedade de ouvir as comunidades indígenas quanto à sua demanda educacional (quantitativa e qualitativa). São elas as únicas detentoras do legítimo direito de decidir que educação escolar querem, o que as suas escolas devem ou não ensinar, quais os objetivos desse ensino e a sua adequação aos seus projetos de futuro. Isso se traduz no respeito e no atendimento das demandas indígenas em relação às escolas, de forma que projetos de formação de professores indígenas e implantação e ou implementação de escolas retratem com fidelidade as propostas dessas comunidades.

- A necessidade de trabalhar em parceria, reconhecendo e incorporando as experiências acumuladas na área de educação escolar indígena em seu estado, por iniciativa de organizações não-governamentais, organizações indígenas e Fundação Nacional do Índio- Funai, avaliando tais iniciativas e promovendo a sua institucionalização, de forma que sejam reconhecidas e tenham validade legal (BRASIL, 2002, p. 71).

Este documento também revela que esses princípios só poderão ser realizados de forma efetiva se, conversas, encontros, visitas às terras indígenas, conhecimento da realidade vivida pela comunidade, etc. seja feita entre técnicos governamentais e comunidades indígenas criando um laço de confiança e criando assim os programas de educação escolar indígena com apoio de ambas as partes.

Como já citado acima, é importante que haja uma parceria entre as diferentes esferas e instâncias governamentais, mas também deve ter a parceria entre governo e a sociedade civil organizada. São parceiros das secretarias:

- Comunidades indígenas, organizações indígenas e organizações de professores indígenas.
- Organizações da sociedade civil de apoio aos índios.
- Universidades (centros de pesquisa, departamentos e faculdades).
- Fundação Nacional do Índio (Departamento de Educação da sede da instituição e administrações regionais ou núcleos de apoio do órgão).
- Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Ministério da Educação.
- Outras instâncias de governo (secretarias, administrações municipais e órgãos estaduais e federais) (BRASIL, 2002, p.73).

Levando em consideração que muitas vezes as relações entre organizações não-governamentais e órgãos do governo não são harmônicas, propõe-se que, busque a superações de conflitos para um bem maior, afirma o documento (2002).

Cada secretaria deve também garantir em seu orçamento anual dotações orçamentárias para o Programa de Educação Escolar Indígena, incluindo os recursos para os programas de formação de professores. Esses recursos poderão ser complementados com outras fontes financiadoras como:

- FNDE/MEC (recurso pontual para ações específicas na área de formação continuada e na preparação de materiais didáticos).
- Fundef (para a qualificação profissional e piso salarial).
- Fundescola (para construção de escolas).
- Convênios com organismos internacionais.



-Convênios com outros órgãos federais ou estaduais e com prefeituras municipais (BRASIL, 2002, p. 75).

Entretanto, apesar deste importante documento nortear a elaboração dos programas de formação de professores indígenas, tem-se que ter presente que cada região do Brasil consiste em diferentes culturas e realidades sociais. Desse mesmo modo, as diferentes comunidades indígenas encontradas ao redor do Brasil, apresentam culturas diferentes, tradições diferentes, hábitos diferentes, etc. Cabe a cada estado levar em consideração esses diferenciais e elaborar com parcerias e com o direcionamento do documento, programas de formação de professores indígenas que cumpram com a necessidade de cada comunidade indígena.

A formação de professores indígenas como visto no presente tópico, engloba diversos fatores e agentes e pode-se resumir no seguinte parágrafo:

[...] uma proposta para a formação de professores indígenas em contexto intercultural é construída com a coparticipação de índios e não-índios, por meio de uma equipe de profissionais sensíveis as demandas políticas das comunidades e com experiência acumulada com o ensino e a formação de professores em situações de diversidade cultural. Tais profissionais, em razão da especificidade de sua formação, devem ser procurados e identificados com bastante cuidado não só no próprio estado, mas em outros, e integrados ao programa na qualidade de docentes dos cursos, participando na elaboração das propostas curriculares, na formulação dos materiais didáticos nas línguas maternas e em português junto com os professores indígenas e os demais docentes, etc. (BRASIL, 2002, p.33).

No decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, em seu Artigo 9º também é assegurado à formação do professor indígena, de que forma será desenvolvida e a sua ênfase no curso, afirmando que:

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Através desse Decreto pode-se ter um norte de como deve ser a formação do professor indígena, com orientações de como essa deve acontecer, assim como no documento já estudado anteriormente.

A importância da formação do indígena para atuar em sua comunidade é afirmada no estudo de Cavalcanti (2003, p. 19 *apud* GILBERTO, 2009, p. 5) que diz: “[...] não se pode deixar de pensar na complexidade da formação do professor indígena, que precisa conhecer a língua materna e a cultura da comunidade onde atua, além dos saberes específicos e os pedagógicos”.

Assim, finalizo este tópico que buscou destacar a importância, a complexidade e o valor da formação do indígena para atuar como professor dentro das comunidades, dessa forma reafirmando, valorizando e perpetuando sua cultura.

No próximo tópico é relatado como acontece a formação de professores não-indígenas para atuar em escolas indígenas.

## **2.2 A formação do professor não indígena para atuar em escolas indígenas**

Como já visto anteriormente, uma escola específica, diferenciada, com ensino na língua materna entre outras especificidades é mais viável quando o próprio indígena está à frente do processo. Segundo Rodrigues ([S.d.], p.1), “tais características se aplicam quando esta escola está inserida na própria comunidade indígena, situação diversa daquela em que os alunos saem da aldeia para estudarem na cidade”.

Entretanto, para os professores não indígenas que lecionam nas escolas indígenas cabe uma grande responsabilidade de “[...] fazer acontecer o processo de ensino aprendizagem para um grupo social do qual ele não pertence e do qual ele detém pouco ou nenhum conhecimento” (RODRIGUES, [S.d.], p.1).

Todo processo de ensino aprendizagem trazem desafios, com o ensino de indígenas não é diferente. Porém, nesse contexto, além dos desafios relacionados ao processo, também se apresenta a questão da língua portuguesa de que em sua grande maioria os alunos indígenas falam pouco ou até mesmo nada. Sobre esta questão Rodrigues afirma que se tem evidenciado:

[...] a necessidade da formação desses professores, na medida em que este passa a desempenhar um novo papel social, respondendo, em muitas situações, pela mediação e interlocução de seus alunos índios com o mundo de fora da aldeia ([S.d.], p.1).

A autora ([S.d.]) também afirma que é fundamental a criação de novas práticas de formação que auxiliem os professores não-indígenas em contextos interculturais e sociolinguísticos. Dessa forma:

O perfil deste novo profissional deverá ser construído de forma diferenciada em cada situação, levando em conta a diversidade cultural indígena [...] ressaltando que a expressão das particularidades culturais, as histórias de contato, os modelos de organização e os projetos de futuro desses povos, são conhecimentos imprescindíveis que o educador deverá apreender (RODRIGUES, [S.d.], p.1).

Ainda em relação ao perfil profissional do professor não indígena, a autora aponta as seguintes características:

- Ser professor efetivo da rede pública ou contratado na ausência deste, com formação específica em Educação Escolar Indígena;
- Possuir Formação Específica e/ou curso(s) e experiência na educação escolar indígena;
- Ter afinidade com a causa indígena, dominando conhecimentos sobre a temática;
- Estar apto a participar de momentos de estudo, reflexão e elaboração conjunta de propostas e metodologias diferenciadas para o sucesso escolar desses alunos;
- Propiciar momentos de estudos da Língua indígena em questão;
- Promover a interação e o intercâmbio de alunos indígenas e não indígenas para acelerar o processo de construção do conhecimento ([S.d.], p.2).

Conforme Brand (2005 *apud* Viera, 2015, p19):

Ser professor de uma escola indígena é antes de tudo despir-nos de nossa noção eurocêntrica de sociedade, inclusive as de etiqueta e higiene. É permitir ser e estar na condição de “trocas” e “ganhos”. Estando disposto a vivenciar o “obscuro” que lhe é permitido. Para aprender é necessário ouvir muito, mais do que falar, para não produzir efeitos contrários a sua atuação. Tem que saber o seu lugar, numa relação de gênero. Saber quando, onde e como conversar com o sexo oposto. Ser professor de uma escola indígena é ser e ter todos os atributos acima, adicionado à espontaneidade nas ações e o clássico sorriso no rosto. E permitir que o sorriso torne risos durante as aulas, como forma de autenticar o que se está aprendendo. Não é permitido encaixar cada qual em seu delimitado espaço, mas dar condições que nesse movimento entre os sujeitos construa tramas que fortaleça o saber científico com os saberes locais.

Observa-se então que ser professor é ter sabedoria, paciência, criatividade, alegria e até mesmo coragem. Ser um professor de educação indígena é ter todas essas virtudes, porém sempre levando em conta o povo em que está lecionando, a cultura que está inserida, as importantes tradições da comunidade indígena, ou seja, é ter empatia e tentar sempre mais entender, respeitar e abraçar as singularidades da educação indígena. Cabe ao professor da educação indígena ensinar aos seus alunos como serem cidadãos efetivos não somente na sociedade em que vivemos como nas sociedades indígenas que pertencem. E é por isso que Viera aponta:

[...] que os professores da educação escolar indígena, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes. Os professores da educação escolar indígena têm a difícil responsabilidade de serem os principais

incentivadores à pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto aos membros mais velhos de sua comunidade e sua difusão entre as novas gerações, visando à sua continuidade e reprodução cultural; assim como estudarem, pesquisarem e compreenderem os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos (BRASIL, 2002 *apud* VIERA, 2015, p. 19).

Em relação à formação específica (cursos, programas, etc.) para professores não indígenas atuarem em escolas indígenas, como já citado na introdução é de grande escassez o material referencial bibliográfico sobre o tema. Encontram-se programas como “A ação Saberes Indígenas na Escola” (2013) que faz parte do “Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas” (2013). Segundo o Portal da EBC,

O curso de aperfeiçoamento tem foco no letramento, que é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. Os professores terão cursos de letramento e numeramento (aquisição das competências matemáticas) em idiomas indígenas e em português, como primeira e segunda línguas, além de conhecimentos e artes verbais indígenas. A ação envolve a participação de instituições de ensino superior, que serão as responsáveis pela formação. Os coordenadores e formadores devem ter experiência na formação e no ensino indígena. Eles também receberão bolsas de R\$ 765 a R\$ 1,4 mil (TOKARNIA, 2013, p.1).

No ano de 2013 o MEC lançou edital publicou<sup>2</sup> de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica em parceria com o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena (Prolind) com o objetivo de qualificação do profissional para trabalho em escolas indígenas, destacando, porém, que a preferência é que os professores indígenas lecionem em sua comunidade e sejam preparados.

Hoje em dia é ainda mais difícil encontrar programas ou cursos que capacitem o professor não indígena a lecionar em escolas indígenas. Por este motivo, realizei a pesquisa de campo referente à formação e prática do docente não indígena para atuar em escolas indígenas, dessa forma complementando e apontando quesitos não encontrados nas pesquisas bibliográficas.

O que foi observado é que a formação do professor não indígena para atuar em escolas indígenas possui pouco material bibliográfico, e com foco no perfil do professor e alguns aspectos de como deve acontecer a formação do professor não indígena como: formar professores inclusivos, que trabalhem de forma que ressalte

---

<sup>2</sup> Disponível em : <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/04/professores-serao-qualificados-para-atuar-em-escolas-indigenas>> Acesso em 12 out. 2017.

a cultura e as tradições do povo indígena, respeitem o calendário da comunidade indígena, lecionem na língua materna, etc.

O próximo capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada com o intuito de contribuir com complementos de informações relevantes para esta formação.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS QUE ATUAM EM ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL**

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, ou seja, “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa possui diversas formas de investigação e neste estudo o método utilizado é o descritivo, que tem como proposta: “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p.42).

#### **3.1 Os participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa são quatro professoras. Por ser um tema e uma especialização pouco encontrada entre os profissionais, tive um pouco de dificuldade em selecionar os participantes. Conversando com uma amiga, descobri que ela conhecia uma professora que leciona em aldeias. Entrei em contato com essa professora por Whatsapp, que concordou em responder meu questionário e me passar novos contatos de professoras como ela. Com isso fui contatando outras pessoas até conseguir as quatro participantes desse estudo.

#### **3.2 Instrumento de coleta de dados**

Dentre os instrumentos de coleta de dados, a opção foi pelo questionário:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

O questionário elaborado para o presente estudo consiste em um questionário misto, com 12 questões, sendo 9 questões abertas e 3 questões fechadas (tendo nessas a oportunidade de justificativa da resposta. (Anexo 1)

Com a intenção de buscar informações que complementem e aprofundem informações relevantes sobre a educação indígena, o instrumento foi elaborado em duas partes: questões que dizem respeito à formação acadêmica e informação sobre o desenvolvimento da prática docente dos mesmos.

### **3.3 Procedimentos de coleta de dados**

Os questionários foram enviados por e-mail para professoras que já trabalham nas escolas indígenas.

Primeiramente entrei em contato com pessoas que possivelmente conheçam professoras que já trabalham nessa área, e após obter alguns contatos, conversei por *e-mail/whatsapp/facebook* com essas pessoas que aceitaram responder o questionário e me indicaram outras pessoas para participar da pesquisa. Assim, via e-mail enviei o questionário para as participantes que retornaram o questionário em torno 4 meses.

#### **3.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa**

As quatro professoras participantes da pesquisa se chamam: Dilma Mendes de Souza (P1), Kelma Costa Pereira Brito (P2), Marilene Barbosa da Silva (P3) e Valerie Jean Lipsi Brown (P4).

A P1 é natural do Rio de Janeiro e mora atualmente em Roraima. Em relação à formação acadêmica apresenta as seguintes formações: Ensino médio – Magistério CAEL –RJ, Ensino Superior- Letras –Literaturas- FEUC- RJ, Licenciatura em Missões SBPV–SP, Missiologia e Linguística, Educação Bilíngue Intercultural – DF, Pós Graduação-Antropologia Intercultural- AM. Ainda na área de formação, esta participante não possui especialização relacionada a povos indígenas. O tempo de atuação na área educacional é de 7 anos lecionando de forma voluntária na comunidade indígena. Em relação ao povo, aldeia e região que trabalha a P1 relatou que na região Norte do Brasil está situada a MEVA (Missão Evangélica da

Amazônia), na qual trabalha com várias etnias indígenas, cada missionário (a participante 1 é missionário da MEVA) se envolve com uma etnia. A participante particularmente se envolveu com a etnia lanomâmi que fica situada na Reserva lanomâmi devidamente reconhecida e autorizada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

A P2 é formada em Pedagogia e Letras pela Fundação Universidade do Tocantins/UNITINS e fez capacitações/treinamentos de 6 em 6 meses que são essas: a preservação da cultura Krahô; o desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas; a educação de adultos e os povos indígenas no Brasil; a educação escolar indígena Krahô e bilíngue; referencial curricular; dentre outras capacitações que são oferecidas pela secretaria de educação do Tocantins de forma gratuita. O tempo de atuação na área educacional é de 6 anos e trabalha com o povo Krahô, aldeia Manoel Alves Pequeno e na Escola indígena 19 de abril. Os Krahô (Krahô não admite plural) vivem na região nordeste do estado do Tocantins, próximo à cidade de Itacajá, a 295 Km de Palmas (Capital do Tocantins).

A P3 é formada primeiramente no Seminário Teológico de Araçatuba e em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins, e relata que no curso que fazem na Missão, existem os cursos específicos para atuar junto a povos indígenas (Treinamento de como viver numa tribo) em Shekinah (Curso Linguístico) Noções de Enfermagem. O tempo de atuação na área educacional é de 5 anos lecionando como voluntária a 14 anos pelo estado. Em relação ao povo, aldeia e região que trabalha, também atua com o povo Krahô na Aldeia Manoel Alves Pequeno – Tocantins.

A P4 é formada em Hotelaria pelo Senac e não possui especialização relacionada a educação ou a educação dos povos indígenas. Tem experiência de mais ou menos 10 anos na área e leciona como professora na comunidade Budu-U com a etnia lanomâmi.

A partir da caracterização dos participantes pode-se afirmar que a maioria tem formação em cursos de licenciatura (Pedagogia e Letras), sendo somente 1 formada em hotelaria. Também na área de profissionalização, 2 das participantes relatam ter curso de especialização em educação indígena e as outras 2, não.

O tempo de atuação em escolas indígenas varia de participante a participante. O menor tempo de atuação são de 6 anos e o maior de 19 anos.



### 3.4 Organização e análise dos dados

De posse do material coletado iniciou-se o processo de organização para análise, foram elaborados 6 quadros, sendo que cada quadro corresponde a uma das questões específicas do questionário.

Os quadros 1, 4 e 6 são relativos às questões abertas e possuem 2 colunas no qual a primeira coluna está indicado o participante e na segunda coluna a resposta a questão, abaixo do quadro apresento as análises.

Os quadros 2, 3 e 5 são relativos às questões fechadas do questionário e possuem 2 colunas, a primeira coluna indica o participante, a segunda coluna a resposta dada pelo participante e logo abaixo a análise.

#### Quadro 1- Oportunidade de atuar como docente nas aldeias

<b>Questão 1 - Como surgiu a oportunidade de atuar nas aldeias, como professora?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	A oportunidade surgiu com a Missão Evangélica da Amazônia, devidamente autorizada pela FUNAI. Que iniciou o trabalho social: Educação e Saúde, nas comunidades indígenas que tem acesso.
<b>P2</b>	Na verdade estavam precisando de professor para atuar na área indígena. Enviei meu currículo para a diretora regional de ensino e para o gestor da escola, mas, para trabalhar com o povo Krahô, tem que ter autorização do cacique e comunidade indígena local, então, conversei com o cacique, visitei a aldeia, apresentei-me, disse que tinha interesse em trabalhar com eles, pois tinha bons projetos. O chefe da aldeia fez uma reunião com a comunidade, a qual aprovou o meu currículo.
<b>P3</b>	Morava na aldeia como Missionária e dava aulas voluntárias alfabetizando os índios na língua indígena, como eu tinha uma classe formada, resolveram formalizar e me convidaram para atuar como professora pelo estado e também pelo convite da liderança da aldeia.
<b>P4</b>	Sou missionaria com a MEVA e estavam precisando de professores. Em terra de cego quem tem um olho é rei!

Fonte: A autora

Ao longo dessa pesquisa, durante o período de buscas de fontes bibliográficas não encontrei um documento com orientações que apontasse os pré-quesitos necessários para que o professor atue na educação indígena. Por esse motivo questionamos juntos aos participantes a forma de ingresso, como surgiu à oportunidade de atuar como docente nas aldeias.

O que destacou nos dados foi que as participantes em sua maioria estavam envolvidas com missões/organizações exercendo trabalho social/voluntário na área da saúde e educação.

Outro ponto destacado é a necessidade da autorização do cacique da aldeia para assumir como professora da aldeia, e por último a necessidade de professores para atuar na área, conforme a P4 apontou a falta de professor foi à falta de professores o principal requisito para sua admissão e participação como professora na comunidade indígena, e ressaltamos que esta participante é a única professora que não possui curso em licenciatura. Sobre esta questão da falta de formação por parte da P4 para atuar na educação indígena, entendemos que após 10 anos de experiência na área deveria ter sido feito um trabalho de formação pelos órgãos competentes qualificando-a para o trabalho de forma adequada.

O professor é um profissional que precisa estar em constante atualização. Neste sentido, é importante que também o professor de educação indígena busque esse crescimento em sua formação, mesmo considerando as dificuldades que muitas vezes se apresentam, tais como: localização da escola indígena, falta de internet, etc.

**Quadro 2:** Autorização necessária para lecionar em aldeias.

<b>Quadro 2 - É necessária alguma autorização específica do governo/MEC para atuar com povos indígenas dentro das aldeias? Se sim, qual?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Sim. No caso seria autorização pela FUNAI, e exige que fale a língua materna do povo local. Comunidades indígenas próximas da capital-Boa Vista, já falam português.
<b>P2</b>	Sim. Você precisa assinar um contrato com o estado, mas, a autorização mesmo quem dá, é o cacique e comunidade. Eles (indígenas) precisam te aceitar, quando isso acontece você pode assinar o contrato com o estado, através da secretaria de educação.
<b>P3</b>	Sim. Autorização da FUNAI.
<b>P4</b>	Sim. A MEVA tem autorização da FUNAI para trabalhar nas aldeias lanomâmi. La é reserva ambiental e indígena. As escolas são registradas na secretaria de educação de RR. São escolas estaduais. Mas em outros lugares do Brasil isso não é necessário.

Fonte: A autora

Essa questão é importante e suscitou várias dúvidas ao longo da pesquisa, sendo que neste caso também não localizamos um documento norteador sobre o assunto, que apontasse qual a autorização necessária para lecionar em escolas

indígenas. O que identificamos junto às participantes foi o percurso que cada uma trilhou até obter a autorização para atuarem nas aldeias.

Identificamos que as quatro participantes apontaram a necessidade de uma autorização específica para atuar com povos indígenas dentro das aldeias. Três das quatro participantes citaram a FUNAI como principal fonte de autorização e uma das participantes mencionou o consentimento do cacique da tribo para atuar dentro da comunidade indígena.

Apontamos então a necessidade de maior publicação de informações como essas em sites como MEC, FUNAI, etc. esclarecendo dúvidas e deixando claro para professores interessados, quais os requisitos necessários para o professor não indígena atuar na área.

**Quadro 3:** Conhecimento da língua materna do local onde atuam.

<b>Quadro 3- Você fala a língua materna do povo em que trabalha?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Sim.
<b>P2</b>	Não.
<b>P3</b>	Sim.
<b>P4</b>	Sim.

Fonte: A autora

Das quatro participantes, três falam a língua materna do povo em que trabalha, e somente a P2 não domina a língua, contraditoriamente, esta participante verbaliza que:

*É de fundamental importância que as aulas sejam ministradas na língua materna, uma vez que os alunos assimilam melhor o que é transmitido, além de preservar a cultura e a língua (Participante 2).*

A revisão teórica realizada é unânime ao destacar a que a língua materna é essencial ao ensino nas escolas indígenas, pois além de ajudar no processo de ensino aprendizagem, garante um direito dos indígenas expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no artigo 32, parágrafo 3º que assegura que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). Entre outras leis que foram citadas nesse trabalho que asseguram uma educação diferenciada e em língua materna para comunidade indígena.

**Quadro 4:** A concepção das participantes sobre a importância do conhecimento da língua materna na educação indígena.

<b>Quadro 4- Para você qual é a importância de se lecionar na língua materna?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	É muito importante para preservação da cultura, aprendemos a respeitar as peculiaridades da comunidade, a escola faz parte da comunidade e não compete com as atividades culturais. Estamos produzindo material didático e espiritual na língua falada pela comunidade, para melhor compreensão.
<b>P2</b>	É de fundamental importância que as aulas sejam ministradas na língua materna, uma vez que os alunos assimilam melhor o que é transmitido, além de preservar a cultura e a língua.
<b>P3</b>	A língua materna é a que fala ao coração, devido a isto há melhor entendimento e desenvolvimento em todas as áreas. Também ajuda a valorizar a língua e a importância dela na vida do povo. É através da língua materna que eles podem expressar de maneira clara seus sentimentos, seus anseios e sonhos. Para mim foi uma experiência muito boa porque quando falava na língua deles me identificava com eles e sentia que eles acompanhavam e podiam também dar suas opiniões enquanto em português não tinham essa liberdade embora muitos falem o português. A alfabetização deve ser somente na língua materna e depois a as duas juntas.
<b>P4</b>	É importante sim, muito importante, mas dependendo da comunidade não é 100% necessário. Muito pode ser feito por professores que não falam a língua, embora seja preferível que falem.

Fonte: A autora

Através das respostas das participantes observa-se o entendimento das mesmas sobre a necessidade e importância em trabalhar e lecionar as aulas na língua materna do povo indígena entrando em sincronia com o que foi citado e analisado nesse trabalho até então.

Conforme a verbalização das participantes:

*É muito importante para preservação da cultura, aprendemos a respeitar as peculiaridades da comunidade, a escola faz parte da comunidade e não compete com as atividades culturais. Estamos produzindo material didático e espiritual na língua falada pela comunidade, para melhor compreensão (P4).*

*É de fundamental importância que as aulas sejam ministradas na língua materna, uma vez que os alunos assimilam melhor o que é transmitido, além de preservar a cultura e a língua. (P4).*

*A língua materna é a que fala ao coração, devido a isto há melhor entendimento e desenvolvimento em todas as áreas. Também ajuda a valorizar a língua e a importância dela na vida do povo. É através da língua materna que eles podem expressar de maneira clara seus sentimentos, seus anseios e sonhos. [...] A alfabetização deve ser somente na língua materna e depois a as duas juntas (P.4)*

Os recortes das verbalizações corroboram o estudo teórico realizado, que relacionam essa importância à preservação da cultura e suas tradições. Tais entendimentos estão em conformidade com o que foi apresentado neste estudo.

Em relação a cultura Grupioni ([S.d.], p. 130) afirma:

Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Sobre a alfabetização Arguello ([S.d.]) pontua que:

A escola indígena tem o direito legal de ser uma escola diferenciada. Isso lhe confere um grau de liberdade para organizar os seus currículos, administrar os seus horários e a possibilidade de organização bilíngue com direito a alfabetização na primeira língua etc. (p. 146).

Com um discurso destoante a P4 verbaliza:

*É importante sim, muito importante, mas dependendo da comunidade não é 100% necessário. Muito pode ser feito por professores que não falam a língua, embora seja preferível que falem.*

Tal percepção não está em conformidade com que levantamos ao longo do trabalho, pois conforme afirma Coimbra (2016, p. 1):

É importante, porque a língua, em si, faz uma comunicação diferente, se for pensar no português, porque, no meu pensamento, na minha língua, tem outro significado. Então, é importante que, primeiro, eu passe a estudar minha própria língua para conhecer meus mitos, minha cultura, e só depois aprender a língua portuguesa, que seria minha segunda língua, para eu estar nos meios social, cultural e econômico, que são de grande importância também (2016, p.1).

Conforme os dados apontam o uso da língua materna nas aulas é de extrema importância, pois através da primeira língua o aluno assimilará o conteúdo com seus conhecimentos prévios com maior facilidade e também internalizará melhor os conhecimentos a serem adquiridos. A mensagem que deve ser passada será entendida e seu processo de ensino aprendizagem será muito melhor.

**Quadro 5:** Material didático utilizado nas aulas.

<b>Quadro 5- Você trabalha com algum material didático específico? Se sim, qual?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Sim. Todo material didático em português, é adaptado para a língua materna, valorizando a flora e a fauna local, valorizando a história e eventos peculiares.
<b>P2</b>	Sim, trabalhei na produção do livro: “Arte e cultura do povo Krahô”. E a própria realidade que é riquíssima. Na cultura Krahô, grande parte

	da cultura e histórias ainda é transmitida através da oralidade. Há menos de 10 anos é que tem surgido à publicação de livros voltados para o povo Krahô, o que ainda não é o suficiente.
<b>P3</b>	Sim. Já existe vários materiais produzidos pelos próprios índios em forma de livros: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História e outros materiais sobre assuntos relevantes para a comunidade: Dicionários, livros de histórias do povo e outros.
<b>P4</b>	Não.

Fonte: A autora

As participantes P1, P2 e P3 afirmam utilizar algum material didático específico e somente a P4 diz não utilizar.

O relato da P2 indica sua colaboração com a elaboração de material didático para o povo indígena e indica a falta de material didático voltado para tal, ressaltando também que muitos dos conhecimentos da comunidade são transmitidos de forma oral de geração em geração.

Conforme entendimento do MEC (BRASIL, 2002) a produção de material didático na língua do povo indígena que contribui para melhor compreensão dos alunos.

Ao longo do trabalho foi discutido o decreto nº 6.861 que em seu Artigo 10 afirma que:

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngues, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas (BRASIL, 2009).

Ou seja, é um componente importante para o processo de aprendizagem dos povos indígenas e, portanto, deve ser considerado pelos órgãos responsáveis um maior empenho em sua elaboração.

Um caminho que consideramos positivo é o descrito no capítulo sobre a formação de professores indígenas, onde foi explicado que na “grade curricular” nas ações de pesquisa, membros indígenas são convidados a desenvolver pesquisas sobre aspectos culturais do seu povo, ajudando também no desenvolvimento do currículo da formação de professores e de seus alunos. Com esse instrumento de pesquisa e desenvolvimento de documentação, os povos indígenas poderão registrar conteúdos e aspectos importantes de sua cultura que muitas vezes somente são transmitidos através da oralidade. Assim,

Como sujeitos de conhecimento, eles traçam planos para sua formação com o objetivo de conhecer, documentar, difundir e valorizar os mais diversos

aspectos de suas culturas e línguas, histórias, geografias, normalmente recorrendo aos homens e mulheres mais idosos (BRASIL, 2002, p. 45).

Tal ação constitui um avanço, pois muitos dos conhecimentos têm sido registrado auxiliando assim a manter a cultura e a tradição dos povos. Porém sabemos que muito ainda há para ser feito.

Como discutido ao longo do trabalho e também ressaltado pelas participantes, é muito importante o uso do material didático específico para o povo indígena, pois utiliza sua língua materna, trabalha conteúdos específicos de cada cultura e ajuda no próprio processo de ensino aprendizagem. Com isso apontamos um certo despreparo e descuido da P4 ao não utilizar material didático específico para a comunidade em que atua, pois, deixando de usar esse tipo de material a participante priva os alunos de terem uma educação indígena de qualidade e voltada para as singularidades de seu povo, pois, como afirma Façanha, o material próprio para o povo indígena é importante “para que ele possa ter sua cultura, seu contexto, sua história e toda uma dinâmica da própria população indígena” (2016, p.1).

**Quadro 6:** Dificuldades em lecionar aos povos indígenas.

<b>Quadro 6- Quais são suas principais dificuldades em atuar (lecionar) com povos indígenas?</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Respostas</b>
<b>P1</b>	Não digo dificuldade, mas sim barreira, a língua materna é o principal para lecionar, tendo a língua materna, adquire-se conhecimento da cultura e assim é possível atuar nas áreas sem maiores choques culturais.
<b>P2</b>	Os desafios são grandes: Domínio da língua materna (por parte do professor não indígena), livros didáticos inteiramente voltados para o povo Krahô. Mas a minha maior preocupação é que muitas histórias vivas estão morrendo. Se morre um índio mais idoso, morre com ele um pedacinho da cultura. Uma vez q nem tudo está registrado.
<b>P3</b>	Para mim eles são ótimos, nada de indisciplina. O maior problema seria a evasão escolar, por vários motivos até ligados à cultura.
<b>P4</b>	A formação de professores indígenas para que eles possam caminhar com as próprias pernas depois que sairmos de lá. Eles têm péssima didática e pouca vontade de aprender a fazer as coisas de forma diferente e interessante. Eles querem apenas passar texto na lousa.

Fonte: A autora

Entre as dificuldades apontadas pelas participantes encontramos o conhecimento da língua materna; o material didático; a falta de registro da cultura dos povos; a formação dos professores indígenas; e a evasão escolar.

Com exceção da evasão escolar todos estes pontos formam abordados neste estudo.

Sobre tais questões destacamos alguns pontos, as participantes 1 e 2 indicam a língua materna como uma das dificuldades para lecionar aos povos indígenas, entretanto, a P1 fala a língua materna da comunidade indígena em que trabalha enquanto a participante dois, não. Então, de acordo a experiência das participantes que o fato de o professor falar a língua do povo em que trabalha, não assegura que não terá dificuldade nesse aspecto, mas está claro que se o professor dominar, a dificuldade será menor tanto relação aprendizado quanto ao choque cultural que esse professor enfrenta ao ser inserido no contexto das escolas indígenas.

Em relação a preocupação apontada pela P2 sobre os conhecimentos e culturas ainda estarem vinculados a transmissão oral dos mais velhos da comunidade, nota-se a relevância do registro e documentação de conhecimento dos mais velhos.

Quanto a evasão escolar citada pela P3 esta é uma questão que merece uma investigação mais ampla, que este estudo não tem elementos suficientes para analisar, mas fica o registro do desafio.

Sobre a verbalização da P4:

*A formação de professores indígenas para que eles possam caminhar com as próprias pernas depois que sairmos de lá. **Eles têm péssima didática e pouca vontade de aprender a fazer as coisas de forma diferente e interessante. Eles querem apenas passar texto na lousa.** (Grifo nosso)*

Em relação à formação do professor de forma geral pode-se dizer que atualmente existe uma descaracterização de seu papel, tendo em vista que sua formação encontra-se mergulhada em um grande debate sobre suas necessidades e apreensão superficial da própria prática.

A forma negativa que menospreza a atuação do professor indígena como P4 verbaliza, desvaloriza o processo de construção profissional e contribuí com o esvaziamento dos sentidos mais próprios e amplos do conhecimento e do ser professor.

É claro que existe a necessidade de uma análise crítica sobre a formação dos professores indígenas, porem somente a crítica vazia que não agrega não basta, a



crítica necessária é a transformadora que auxilia na construção de transformação social digna para todos.

Os dados apontam que grande parte das informações coletadas através das respostas das participantes corrobora os estudos apresentados no trabalho de conclusão de curso sobre a educação indígena.

A pesquisa desvelou alguns pontos esclarecedores sobre a formação do professor não indígena para atuar em escolas indígenas.

Um fato que destaque é sobre a oportunidade das professoras de atuar como docente nas aldeias, revelando que as participantes em sua maioria estavam envolvidas com missões/organizações exercendo trabalho social/voluntário na área da saúde e educação. Apesar das pesquisas bibliográficas nessa área não terem sido conclusivas a ponto de nos revelarem pré-requisitos ou os aspectos necessários para professores atuarem nessa área, este dado mostra que existe um caminho.

Outro ponto dado é sobre a autorização necessária para lecionar em aldeias. Também não tendo um respaldo bibliográfico nesse sentido as respostas das participantes foram de grande acréscimo ao trabalho e revelaram que dentre elas a maioria precisou de autorização de órgãos públicos e/ou do cacique da tribo para atuarem nas escolas indígenas.

Foi consensual entre as participantes que o conhecimento da língua materna é importante para a qualidade das aulas, dado em conformidade com o que foi apresentado na pesquisa bibliográfica ao apontar que a língua materna ajuda tanto no processo de ensino aprendizagem dos alunos, quanto na comunicação com o outro. Entretanto, uma das participantes afirmou que a língua materna não é de extrema necessidade revelando assim uma dissonância tanto em relação às participantes quanto aos autores apresentados.

Sobre o material didático utilizado nas aulas há consenso com o que foi discutido ao longo do trabalho o material didático é um componente importante para o processo de aprendizagem dos povos indígenas e deve ser explorado nas aulas para o desenvolvimento integral do aluno indígena. Revelando também como ponto a ser considerado, a produção de novos materiais didáticos voltados para os indígenas, de forma que aspectos importantes da cultura sejam registrados e perpetuados.

Os resultados obtidos com a pesquisa foram de grande valia para esse trabalho de conclusão de curso, esclarecendo aspectos importantes sobre a formação e condições necessárias para o professor não indígena atuar nas aldeias junto aos indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos teóricos e empíricos realizados, percebe-se que aconteceram avanços em relação à educação indígena, atualmente existem documentos que a normatizam, existe a preocupação em preservar sua cultura, com a língua materna e com a formação dos professores.

Hoje em dia é consensual que os índios são pessoas detentoras de direitos e participantes efetivos da construção de suas comunidades e da sociedade como um todo.

A educação do povo indígena está assegurada e é dever da União, do Estado, dos municípios e do Ministério da Educação (MEC), a garantia destes direitos. Entretanto, apesar de a educação escolar indígena tem tido muitos avanços e vitórias, ainda há um percurso a ser construído.

A formação de professores indígenas no Brasil apesar de assegurada por lei e norteada por documentos que a estruturam, ainda não é suficiente, é preciso investir mais na formação de professores indígenas para que esses possam ao ensinar, valorizar e perpetuar sua cultura.

Em relação à formação do professor não indígena para atuar em escolas indígenas, não encontramos documentos que norteiam sua atuação, o que encontramos foi um texto sobre o perfil do professor, alguns estudos publicados em canais de congressos e uns poucos artigos científicos, ou seja, existe uma demanda por material que trate esta questão de forma a orientar professores não indígenas que queiram atuar nas aldeias.

A análise dos dados coletados apontou dificuldades do professor não indígena para lecionar para os povos indígenas, e apesar deste não ser o foco dos estudos entendemos que é um aspecto importante que merece o aprofundamento do estudo. Mesmo os professores não indígenas que estão há anos lecionando em aldeias indígenas encontram dificuldades diversas para realizar um bom trabalho.

Este fato sugere a necessidade de investir nessa área, por meio de formação em serviço, oficinas pontuais, cursos de aperfeiçoamento etc.

A elaboração de material bibliográfico que oriente os professores não indígenas que estão atuando ou queiram atuar nesta área é uma lacuna que merece ser preenchida.

É necessário que educação indígena ganhe maior espaço no cenário educacional, contribuindo não só para a formação de profissionais (indígenas e não indígenas) qualificados para atuarem nesse campo, mas também para divulgar as práticas que acontecem no processo de ensino aprendizagem.

Os cursos de formação de professores indígenas precisam se envolver mais nesta questão, propondo novas formas de pesquisa e aprofundamento do conhecimento sobre a educação indígena.

As informações coletadas junto as participantes do estudo destacaram as dificuldades e desafios que encontram como professoras de escolas indígenas.

Um deles e talvez o principal é o aprofundamento do conhecimento da língua materna. Primeiramente foi revelada a extrema necessidade e importância das aulas serem lecionadas na língua materna do povo, entrando em conformidade com o que foi discutido ao longo do presente trabalho.

Outro ponto citado pelas participantes foi a escassez de material didático. Nesse aspecto nossa pesquisa apontou primeiramente que é muito importante o uso do material didático específico para o povo indígena, pois utiliza sua língua materna, trabalha conteúdos específicos de cada cultura e ajuda no próprio processo de ensino aprendizagem do indígena. Uma das participantes, por exemplo, cita o material didático como um dos desafios da educação indígena e ressalta que sua maior preocupação é em relação ao registro da cultura, pois quando um índio morre, morre junto com ele um pedaço da cultura daquele povo já que muitos dos conhecimentos não estão registrados. Sendo assim, mostra-se uma necessidade de continuo investimento de produção de material didático específico para cada povo, uma vez que esse material auxilia –e muito- nas aulas e mostra-se também como uma forma de registro cultural de cada povo indígena que assim como qualquer sociedade também está em continua transformação.

Outro aspecto citado pelas participantes foi a evasão escolar. Esse aspecto não foi trabalhado ao longo desse trabalho, porém através desse dado obtido foi possível notar que o problema com a evasão escolar também acontece nas escolas indígenas. É um desafio complicado e que muitas vezes foge do controle dos professores, pois mesmo esses sendo dedicados, levando a educação até esses povos e os incentivando, acaba não sendo o suficiente para mantê-los dentro da escola. É uma questão que merece reflexão sobre que caminho tomar para mudar esta situação sempre considerando a cultura de cada povo.

Finalizando, considero que esta pesquisa me proporcionou grande aprendizagem sobre a educação indígena e como essa deve acontecer, e identifiquei caminhos que proporcionam a formação do professor não indígena para atuar nas escolas indígenas. Porém, de tudo o que mais gostei de realizar e analisar foi a pesquisa de campo. Por meio dela pude ver mais de perto como acontece a educação indígena na prática e também observar experiências de profissionais que já atuam na área a um bom tempo, dando-me assim um olhar mais específico e fazendo-me me apaixonar ainda mais por essa área que pretendo muito um dia poder trabalhar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGÜELLO, Carlos Alfredo. **Etnoconhecimento na Escola Indígena**. [S.d.], Painelel 6, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017. P.146-148.

BRASIL. **Lei N° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria da Educação Fundamental. Resolução CEB N° 3**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: SEF/MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília- DF, Abril de 2007. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2017.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Materiais Didáticos e Para-Didáticos em Línguas Indígenas**. Brasília, julho de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico\\_indigena.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico_indigena.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.861**, de 27 de Maio de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena**. Publicado no D.O.U. de 15 jun. 2012. Relatora, Rita Gomes do Nascimento. P. 374-415. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica, **Resolução nº 5**, de 22 De Junho De 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. **Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas**, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14672-apresentacao-territorios-etnoeducacionaisv2-25-11-2013-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Portal Brasil. **No Brasil, população indígena é de 896,9 mil**, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL, Portal Brasil. **Professores serão qualificados para trabalho em escolas indígenas**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/04/professores-serao-qualificados-para-atuar-em-escolas-indigenas>>. Acesso em: 12 out. 2017.

“COUNTRYMETERS”, Disponível em: <<http://countrymeters.info/pt/Brazil>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

EVARISTO, Macaé Maria; MENDONÇA, Patrícia. Índios de verdade? A diversidade cultural, a questão indígena e a escola. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. (Série Educador em Formação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2017.

FUNAI. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena?highlight=WyJlZHVjYVx1MDBIN1x1MDBIM28iLCJpbmRcdTAwZWRnZW5hliwiZWR1Y2FcdTAwZTdcdTAwZTNvIGluZFx1MDBIZGdlbmEiXQ==>>>. Acesso em: 22 maio 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed.- São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em : <[https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod\\_resource/content/1/co](https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/co)>

[mo elaborar projeto de pesquisa - antonio carlos gil.pdf](#)> Acesso em: 05 out. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERTO, Irene Jeanete. **A educação indígena e a formação de professores** In: Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32., 2009, Caxambu. *Pôsteres...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT11-5546--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete. [S.d.], painel 5, **Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017. P.130-136.

GRUPIONI, Luis Donisete. **Censo Escolar Indígena**. [S.d.]. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

GRUPIONI, Luis Donisete. **Introdução**. [S.d.]. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/introducao>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

KONDO, Rosana; FRAGA, Letícia. É muito bonito no papel, mas na realidade deixa a desejar...educação (escolar) indígena: entre leis e realidade. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.3, n.1, p. 171-189, 2014. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6513>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

NASCIMENTO, Luiz Paulo. **Elaboração de projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese e estudo de caso, com base em metodologia científica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Formação de professores**, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

PAIVA, Bianca. Amazonas começa a produzir material didático para escolas indígenas. **Agência Brasil**, Manaus, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/amazonas-comeca-produzir-material-didatico-para-escolas-indigenas>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

RODRIGUES, Luiza. **Perfil do professor não índio para mediar o processo ensino aprendizagem dos alunos indígenas de mato grosso**. [S.d.], disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjMIPIS1MDTAhVEQ5AKHfu3D3qQFgqkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sedu>>



[c.mt.gov.br/Feducadores/DOCUMENTS/Pol%C3%ADticas%20Educa%20cionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%20%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena/PERFIL%20DO%20PROFESSOR%20N%C3%83O%20%20%C3%8DNDIO%202.doc&usg=AFQjCNHeHONDBc8EkKNEsAgnW5fN-F4avA&cad=rjt](http://c.mt.gov.br/Feducadores/DOCUMENTS/Pol%C3%ADticas%20Educa%20cionais/Superintend%C3%A2ncia%20de%20Diversidades/Educa%20%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena/PERFIL%20DO%20PROFESSOR%20N%C3%83O%20%20%C3%8DNDIO%202.doc&usg=AFQjCNHeHONDBc8EkKNEsAgnW5fN-F4avA&cad=rjt)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

SECCHI, Darci. [2003], painel 5, **Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017. P.136-142.

TOKARNIA, Mariana. **Professores terão formação específica para trabalhar na educação indígena**. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/professores-terao-formacao-especifica-para-trabalhar-na-educacao-indigena>>. Acesso em: 12 out. 2017.

VIEIRA, Cássia dos Santos. **A formação do professor não índio para atuar na educação escolar indígena**. 2015. 45 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação)- IEAR- Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF- Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/1499/1/C%C3%A1ssia%20Vieira%20Mat.%2011132183.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

## ANEXO

### QUESTIONÁRIO

Meu nome é Julia Peranovich sou aluna do último ano do curso de Pedagogia da FAAT, e estou elaborando o Trabalho de Conclusão de Curso, cujo objetivo é investigar a formação e a atuação do professor para o ensino de indígenas dentro das aldeias. Conto com sua colaboração para concluir o estudo e desde já agradeço a participação.

#### Dados pessoais

-Nome completo

---

-Onde mora (cidade/região)?

---

-Em que curso é formado (a) e em qual instituição de ensino?

---

-Em qual povo, aldeia e região trabalha?

---

-Quanto tempo leciona em aldeias?

---

#### Dados específicos

-Como surgiu a oportunidade de atuar nas aldeias como professora?

---

---

---

---

---

---

-Tem alguma especialização relacionada a povos indígenas? Se sim, qual?

---

---

---

-É necessário alguma autorização específica do governo/MEC para atuar com povos indígenas dentro das aldeias? ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

-Você fala a língua materna do povo em que trabalha? ( ) SIM ( ) NÃO

-Para você qual é a importância de se lecionar na língua materna?

---

---

---

---

-Você trabalha com algum material didático específico? ( ) SIM ( ) NÃO

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

---

---

---

-Quais são suas principais dificuldades em atuar (lecionar) com povos indígenas?

---

---

---

---

---

---

- Gostaria de acrescentar outras informações que não estão contempladas no questionário?