

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAINEY ARAÚJO DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INDÍGENA:
REVISÃO DA LITERATURA**

BENJAMIN CONSTANT/AM

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

RAINEY ARAÚJO DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INDÍGENA:
REVISÃO DA LITERATURA**

Trabalho de conclusão de curso – TCC, apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Federal do Amazonas.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Cerdeira de Souza

BENJAMIN CONSTANT/AM

2023

Ficha Catalográfica

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

A447f Almeida, Rainey Araujo de
Formação de professores e educação indígena : revisão da
literatura / Rainey Araujo de Almeida . 2023
38 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Daniel Cerdeira de Souza
TCC de Graduação (Pedagogia - Benjamin Constant) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Formação de professores. 2. Educação escolar indígena. 3.
Saberes tradicionais. 4. Professores indígenas. I. Souza, Daniel
Cerdeira de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

RAINEY ARAUJO DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INDÍGENA:
REVISÃO DA LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do Título
em Licenciatura plena em Pedagogia pela
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
no Instituto de Natureza e Cultura.

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Daniel Cerdeira de Souza
Presidente da Banca – INC/UFAM

Prof^a. Esp. Villiam Cruz da Silva
Membro – INC/UFAM

Prof^a. Oderlene Bráulio da Silva.
Membro – INC/UFAM

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela força, saúde, coragem e confiança.

Aos meus avós Francisco Araújo e a Mariza Coelho por acompanhar o meu crescimento e a educação. Infelizmente se partiram, mas lá de cima estão aplaudidos e orgulhosos.

*Aos meus amigos que sempre se mantiveram à disposição para me ajudar na batalha da vida.
Ao governo federal, pela bolsa, que me ajudou muito durante a minha caminhada na universidade, muito obrigado.*

A meu orientador Prof. Daniel Cerdeira... pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

A professora e coordenadora do curso, Simone Brasil, pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica.

Enfim, agradecer a todos que de algum modo, nos momentos serenos e apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida, por isso agradeço a todos de coração.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Paulo Freire)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	JUSTIFICATIVA.....	12
3	OBJETIVOS.....	15
3.1	Geral.....	15
3.2	Específicos	15
4	REFERENCIAL TEÓRICO	16
4.1	História da educação escolar indígena no Brasil	16
4.2	Formação de professores	17
4.3	Desafios da educação escolar indígena.....	19
5	METODOLOGIA	21
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	26
6.1	Formação de professores indígenas	26
6.2	Ensino da matemática	28
6.3	O jogo na transmissão de saberes tradicionais.....	29
6.4	Educação escolar indígena.....	29
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
8	REFERÊNCIAS	34
9	ANEXOS.....	38
9.1	Anexo 1 – Protocolo de revisão integrativa.....	38

Resumo: A formação de professores e educação indígena considera as lutas constantes das comunidades, escolas, professores que primam por melhores condições de uma educação voltada com suas especificidades e diferenças. O objetivo desta monografia foi analisar a literatura publicada no formato de artigos científicos entre 2017-2022 sobre os desafios da formação de professores para a educação escolar indígena. O trabalho se trata da revisão interativo da literatura que teve universo de 20 artigo que foram coletados no Portal Periódicos CAPES, e que, foram analisados primeiramente via um protocolo de revisão integrativa e após, submetidos ao procedimento de Análise de Conteúdo. Como resultados, foram construídas quatro categoria, a saber: 1) Formação do Professores; 2) Ensino da Matemática; 3) Jogo na transmissão de saberes tradicionais; 4) Educação Escolar Indígena. A discussão volta-se a questões de que as duas últimas décadas são marcadas por uma intensificação nos processos de escolarização indígena e torna-se mais evidente o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, muito em decorrência das lutas que reivindicam políticas afirmativas no contexto universitário. Existem indígenas que estão atuando como professores em sala de aula seja falante ou não da língua indígena do seu povo, mas que muitas vezes, o professor de língua indígena que leciona não possui o ensino fundamental completo. E diversos professores da educação escolar indígenas não são indígenas e há várias razões para esse fato, mas a mais preocupante é que se existisse a exigência de o professor da educação indígena ser obrigatoriamente indígena, isso inviabilizaria o funcionamento dessas escolas, já que não há, em nenhum estado brasileiro, professores indígenas formados em nível superior em número suficiente para atender toda a demanda de professores de Educação Básica. Quanto ao ensino da matemática, os desafios se apresentam de forma que se para ensinar a ler e escrever o professor faz uso dos códigos da escrita na alfabetização, e por meio deste amplia para as diferentes formas de uso da leitura e escrita, na matemática o professor fará uso dos códigos (números, linhas, formas etc.). A diferença em comunidades indígenas nesse processo do letramento e numeramento é o uso da etnomatemática, ou seja, dos conhecimentos culturais e tradicionais já adquiridos pelas crianças antes de seu ingresso na escola. Quando em relação ao jogo na transmissão de saberes tradicionais, no Brasil, os jogos e brincadeiras tradicionais como são encontrados tem em sua maioria origem na colonização, mas há também uma grande influência da cultura indígena. e por último, em relação à educação escolar indígena, entende-se que a educação escolar é uma ferramenta para as sociedades indígenas defenderem seus direitos junto aos poderes constituídos, além de poderem dialogar de forma construtiva com as diferentes culturas que integram o Estado brasileiro. Por fim, nas considerações finais são apresentados os pontos fundamentais como sugestões e recomendações por formação de professores e educação indígenas de qualidade para alcançar realmente a sua autonomia.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação escolar indígena; Saberes tradicionais.

Abstract: Teacher training and indigenous education considers the constant struggles of communities, schools, teachers who strive for better conditions for an education focused on their specificities and differences. The objective of this monograph was to analyze the literature published in the format of scientific articles between 2017-2022 on the challenges of teacher training for indigenous school education. The work is about the interactive review of the literature that had a universe of 20 articles that were collected in the Portal Periódicos CAPES, and that were analyzed first via an integrative review protocol and after, submitted to the Content Analysis procedure. As a result, four categories were built, namely: 1) Teacher Training; 2) Mathematics Teaching; 3) Game in the transmission of traditional knowledge; 4) Indigenous School Education. The discussion turns to questions that the last two decades are marked by an intensification of indigenous schooling processes and the access of indigenous students to higher education becomes more evident, much as a result of the struggles that claim affirmative policies in the university context. There are indigenous people who are acting as teachers in the classroom, whether or not they speak the indigenous language of their people, but often, the indigenous language teacher who teaches does not have completed elementary school. And several teachers of indigenous school education are not indigenous and there are several reasons for this fact, but the most worrying is that if there were a requirement that the teacher of indigenous education be obligatorily indigenous, this would make the functioning of these schools unfeasible, since there are not, in no Brazilian state, there are enough indigenous teachers trained at a higher level to meet the entire demand for Basic Education teachers. As for the teaching of mathematics, the challenges are presented in such a way that if, in order to teach reading and writing, the teacher makes use of writing codes in literacy, and through this expands to the different forms of use of reading and writing, in mathematics the teacher will use the codes (numbers, lines, shapes, etc.). The difference in indigenous communities in this literacy and numeracy process is the use of ethnomathematics, that is, the cultural and traditional knowledge already acquired by children before entering school. Regarding games in the transmission of traditional knowledge, in Brazil, traditional games and games as they are found mostly originate from colonization, but there is also a great influence of indigenous culture. and finally, in relation to indigenous school education, it is understood that school education is a tool for indigenous societies to defend their rights before the constituted powers, in addition to being able to dialogue constructively with the different cultures that make up the Brazilian State. Finally, in the final considerations, fundamental points are presented, such as suggestions and recommendations for teacher training and quality indigenous education to truly achieve their autonomy.

Keywords: Teacher training; Indigenous school education; Traditional knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a educação no Brasil passou por alguns avanços significativos, porém não conseguiu atingir seus objetivos de forma responsável, autônoma e respeitosa. E a educação indígena não está de fora deste panorama. As lutas constantes pelas comunidades, escolas, professores primam por melhores condições de uma educação voltada com suas especificidades e diferenças. A Educação Escolar Indígena tem sido uma temática relevante para a realização de estudos em diferentes áreas, tendo em vista o conjunto de diretrizes, documentos e amparos legais que evidenciam o reconhecimento do direito dos indígenas a firmarem a identidade sociocultural, o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem, no intuito de proteger as manifestações das culturas indígenas e salvaguardar as línguas (BRASIL, 1988, 1996, 1998).

A legislação que trata da educação escolar indígena tem apresentado formulações que dão abertura para a construção de uma escola indígena que, inserida no sistema educacional nacional, mantenha atributos culturais particulares importantes e que garantam o respeito a diversidade cultural dos povos nativos, tais 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. A legislação, também tem colocado os indígenas e suas comunidades como os principais protagonistas da escola indígena, resguardando a eles o direito de terem seus próprios membros indicados para a função de se tornarem professores a partir de programas específicos de formação e titulação. As atividades de aprendizagem são desenvolvidas nas línguas maternas das comunidades (Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

Para Cavalcanti (2003), é evidenciada a urgência de contemplar esse espaço formativo indígena por meio do discurso do direito a uma educação bilíngue e intercultural, fomentada pelo uso de objetos de aprendizagem específicos, como instrumentos de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, como forma de consolidar uma base sólida para o conhecimento de valores e de normas de outras culturas. E nas palavras de Castro (2000), o encontro entre indígenas e brancos só se pode fazer nos termos de uma necessária aliança entre parceiros igualmente diferentes, de modo a podermos, juntos, deslocar o desequilíbrio perpétuo do mundo um pouco mais para frente, adiando assim o seu fim. De forma geral,

pode-se citar a criatividade dos povos originários na criação de diversos instrumentos que podem ser úteis em processos educativos (RIBEIRO, 2008).

A escola para povos indígenas é considerada atualmente um instrumento fundamental na formação e jovens com capacidade de melhorar as relações interétnicas, trazer os conhecimentos ocidentais e a tão almejada tecnologia. A escolarização que quase cinco séculos cumpria o propósito de integração dos indígenas à nação, graças aos movimentos indigenistas rompe com este modelo a partir da elaboração da Constituição Federal de 1988.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) existe um conjunto de orientações que, mesmo com suas fragilidades, se postas em prática, poderiam proporcionar um avanço significativo nas políticas públicas no que diz respeito à Educação Escolar dos Povos Indígenas. A Constituição Federal no Capítulo VII em seu Artigo 231, prescreve: São reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Segundo a LDB, a educação escolar indígenas, tem suas manias e costumes, propondo sua educação, fazendo seu calendário escolar, orientando seus professores, com características únicas no ensinar seus costumes, educar alunos a se infiltrar na sociedade, é para isso que LDB, criou o lei para educação indígenas. Considerando o exposto, o objetivo desse trabalho é analisar a literatura sobre os desafios para a formação de professores indígenas no Brasil.

2 JUSTIFICATIVA

Para garantir a especificidade dessa nova categoria de escola e modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento destas escolas, que deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, dando atendimento exclusivo a essas comunidades, por meio do ensino ministrado em suas línguas maternas, e contando com uma organização escolar própria. Esta organização escolar autônoma deveria ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Resolução CEB 03, arts. 2 e 3).

Com o intuito de contribuir com o aperfeiçoamento das políticas educacionais dirigidas às comunidades indígenas, avaliando a eficácia das políticas para o setor e coletando informações que possam balizar a tomada de decisões em termos de definição de novas prioridades e linhas de ação tanto por parte do Ministério da Educação quanto dos sistemas de ensino estaduais e municipais, o Inep realizou em 1999 um censo escolar indígena. Esse foi o primeiro levantamento específico já realizado para conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o País. A partir desse levantamento foi possível traçar um primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil.

O país possui atualmente 2.819 escolas indígenas, que atendem cerca de 195 mil estudantes, distribuídos da educação infantil até o ensino médio. Mas ainda há uma concentração de 54,4% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, o Ministério da Educação tem trabalhado para ampliar cada vez mais o atendimento desse público.

De acordo com o Censo Escolar, Estão em atuação nessas escolas 8.431 docentes. Como não se tratava de uma pesquisa específica, não é possível saber quantos desses professores são indígenas e quantos são não. A Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC estima que, 90% desses professores sejam indígenas. Desses docentes, 54,55% são contratados pelos Estados, 44,45% pelos municípios e 1% estão vinculados às escolas municipais. A maior parte deles, 72,01%, estão concentrados no ensino fundamental, de 1ª. a 8ª. série. Uma outra parcela significativa destes professores, cerca de

14,60%, atua na pré-escola e em creches. Há uma grande heterogeneidade no grau de escolaridade desses professores, situação que já fora detectada no Censo Escolar Indígena em 1999. No Censo de 2005, 9,95% dos professores em atuação nas escolas indígenas não concluíram o ensino fundamental; 12,05% têm o ensino fundamental completo; 64,83% têm o ensino médio e 13,17% têm ensino superior. Esses percentuais revelam que tem havido um processo constante de melhoria na qualificação dos professores em atuação nas escolas indígenas no país.

De um ponto de vista pessoal, a escolha por esse tema envolve o entendimento de que a educação escolar indígena passou por um processo de modificações durante épocas diferentes, se modificando a partir das manifestações dos indígenas para melhoria da educação escolar, a partir da luta por recursos essenciais para a educação, como transporte para alunos, creches para crianças, e mais escolas com profissionais da educação indígena.

A formação dos professores indígenas é muito importante para o fortalecimento da educação escolar Indígenas, com mais visibilidade a essas demandas educacionais pois muitas vezes os professores não indígena fixam nas escolas, e assim, faltam muitos docentes formado nas área de Matemática, Português, Geografia etc. Os brancos já têm docentes na área de toda educação, já os indígenas, ainda tem que trilhar caminhos, que pouco a pouco vão se abrindo para professores indígenas formando nas áreas da educação para agregarem conhecimento nas escolas. A formação de professores nas universidades ajuda muito na construção de novo paradigma para fortalecer os conhecimentos tradicionais, trazendo novos métodos para alunos para que se ampliem cursos de nível superior para professores indígenas. Seria bom ter muito professores formando em diversas áreas e capacitados.

No meu ponto de vista, os professores formados ainda precisam muita coisa a melhorar nas escolas indígenas. Muitas vezes um professor não consegue ensinar seus alunos em sua própria língua, por exemplo, quando ele faz um exercício em línguas, existem diversos erros em sua pronúncia e escrita, mas quando ele faz uma atividade ele escreve na língua portuguesa, é mais fácil de escrever e falar. E um ponto negativo que eu observo na atuação dos professores é o uso de livro didático, pois a maioria só faz atividades em livros ou cópia o que está no livro para alunos. Para ser um professor indígenas, nós temos que pensar como vamos ensinar nossos alunos para eles não perderem a sua cultura tradicional, costumes, danças e histórias. Para ser professor temos que praticar com alunos, apresentar os costumes do nosso povo, levar uma exposição ao ar livre para que os alunos sintam a natureza. Ser um professor indígenas requer atividades na escola/natureza.

A educação indígena já vem da casa, pois quando um indígena nasce, se relacionando com os pais, o filho só memoriza o que os seus pais fazem, depois de dois ou cinco, os pais observam as crianças e dão orientações para o filho para que ele os obedeça e respeite, em seguida quando os pais passeiam na casa do outro, dá atenção a ele, orienta a ter respeito aos mais velhos, dar beça aos mais velhos e não brincar nas casas dos outros etc. Então muitas vezes os pais dão educação dos filhos no dia a dia, ensinam suas artes para seus filhos, ensinam a fazer canoa, a pescar, a caçar e assim quando eles chegam na escola, já chegam com muita bagagem e a escola vai ampliar os conhecimentos dos alunos, contribuindo para mais sua educação. E os professores medem seu ponto mais fraco e reforçam para eles poderem desenvolver melhor.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Analisar a literatura publicada no formato de artigos científicos entre 2017-2022 sobre os desafios da formação de professores para a educação escolar indígena.

3.2 Específicos

- Compreender os desafios da educação escolar indígena;
- Compreender como se dá a formação de professores indígenas;

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 História da educação escolar indígena no Brasil

A história da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, a história das experiências de escola junto aos povos indígenas, costuma estar dividida pelos pesquisadores que empreendem estudos nessa área em dois momentos ou duas tendências. O primeiro momento tem início no período colonial, é marcado por iniciativas de escolarização que tinham por objetivo a dominação e a assimilação dos povos indígenas e se estendeu até o final do século XX. A segunda tendência é a da escola atual, movimento que se iniciou nos anos 70 e se fortaleceu com a Constituição Federal que, ao reconhecer o direito dos indígenas à diferença e inaugurou um novo paradigma de educação escolar que propõe o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas.

Nesse sentido, tornou-se muito comum o uso de noções como educação para os índios ou escola para os índios, por um lado, e escola dos índios ou escola indígena, por outro, para distinguir esses dois períodos. Estes termos têm origem na distinção que Bartomeu Melià (1979) fez entre educação indígena e educação para o índio. De acordo com o autor, a primeira é a educação como socialização integrante, caracterizada como um processo total e permanente que ocorre na coletividade e conta com momentos, materiais e recursos específicos para formar a pessoa enquanto indivíduo de uma comunidade determinada. A segunda, é a educação escolar imposta aos indígenas com base nos padrões europeus com o objetivo de civilizá-los e assimilá-los, processo que ocorreu desde o início da ocupação colonial e seguia ocorrendo até o momento de escrita do livro por Melià. A época em que o pesquisador cunhou esta diferenciação foi marcada por uma preocupação de que a educação tradicional fosse substituída ou perdesse espaço para a educação para o índio que ocorria nas áreas indígenas.

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em quatro fases: a primeira situada no período colonial, em que a educação esteve à cargo dos missionários católicos; a segunda iniciou com a criação do SPI em 1910 e se estendeu à política de ensino da FUNAI articulada a missões religiosas; a terceira foi durante a ditadura civil-militar e esteve marcada pela atuação de organizações não governamentais indigenistas e do movimento indígena; a quarta fase seria a atual, iniciada no final dos anos 80, da iniciativa dos próprios indígenas em gerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 2001).

As palavras de Ferreira (2011) estão em consonância com a leitura da história da educação escolar indígena anunciada no primeiro parágrafo, que a divide em duas tendências: a primeira e mais longa, marcada pelas experiências que o Estado brasileiro gerenciou procurando aculturar e integrar os indígenas por meio da escolarização e a atual, em que os ideais de autodeterminação dos povos indígenas vêm caracterizando a escola indígena

Para Cavalcanti-Schiell (1999), esta narrativa não parece tanto uma história, mas antes uma escatologia e revela uma certa idealização em torno da autonomia e da autodeterminação. José da Silva e Maciel (2009) aprofundam esta crítica explicando que é como se a história da educação escolar indígena tivesse um ‘passado de trevas’ promovido por agentes não-indígenas, e um ‘futuro iluminado’ exclusivamente pela presença de professores, técnicos e gestores indígenas nas escolas localizadas nas aldeias.

Alguns documentos legais que pautam a educação escolar indígena também reproduzem esta mesma visão. É o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI), lançado pelo Ministério da Educação em 1998. O documento não problematiza o fato de que a escolarização já é realidade para inúmeros povos do Brasil há tempos, ignorando a história das escolas nas aldeias e as experiências já vividas por professores indígenas – e o que eles próprios aprenderam a considerar adequado em outras épocas e que certamente os influenciam até hoje (JOSÉ DA SILVA; MACIEL, 2009).

Conforme os autores, não é possível começar da estaca zero sem se referir à escola de antigamente para desvelar a escola do tempo presente. Desvendar esse passado é necessário não apenas pelo simples fato de que é preciso conhecê-lo, mas também para compreender a escola que se tem hoje e para pensar a escola que se quer construir – sem cair na armadilha de presumir que mudanças na legislação garantam de fato a autonomia indígena na condução de uma educação específica e diferenciada. A escrita da história da escolarização é fundamental para avaliar que elementos dessa escola anterior se mantêm vivos hoje e ainda são praticados nas terras indígenas Brasil afora.

4.2 Formação de professores

Pimenta (2008) explica que os professores e professoras são muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser. Isso quer dizer que há uma imbricação entre o ser e fazer dos professores, isto é, a realidade ontológica do ser professor conjuga-se com a

realidade do fazer profissional do docente em ação. Se assim for, o professor é e está sendo, à medida que assume seu trabalho como condição de poder mais, justamente na mesma medida e que ele se desvencilha de velhas formas de pensar os processos pedagógicos. Nesse caminho, é possível imaginar como o ritmo de vida dos professores também se altera em função das atividades docentes que acontecem em lugares tão distantes e com distintas realidades culturais no percurso de ensinar.

Freire (2000) nos diz que a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que ainda não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação. No meu ponto de vista, ser professor Indígenas não é, não significa só trabalhar em sala de aula com os alunos, significa também um comprometimento que a gente acaba tendo com a causa indígena, comprometimento também que a gente acaba tendo com os nossos alunos diante das necessidades que eles nos apresentam.

Já Santiago, Akkari e Marques (2013) colocam que a adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades. Os autores destacam a importância de se formar profissionais da educação interculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível que considere as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos. Nota-se que assumir o desafio da interculturalidade significa também assumir uma postura crítica frente ao mundo que, a nosso ver, ainda não está suficientemente aberto ao diálogo com a diversidade.

E para Maher (2006), cabe ao professor indígena a responsabilidade de servir muitas vezes como elo, entre as sociedades não indígenas e indígenas. O fato de terem acessos aos códigos da sociedade brasileira faz com que percebam, e com que sejam percebidos, como elemento cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. O autor continua explicando que o trabalho com a formação de professores indígenas tem sido desenvolvido no Brasil por organizações não governamentais e instituições públicas, entre as quais citamos as secretarias de educação estaduais ou municipais e/ou as universidades. Em todos os casos observam-se importantes desafios:

refletir sobre os aspectos que diferenciam essas propostas de formação de outra para professores não indígenas, atender e respeitar a especificidade que deve ter a formação de docentes indígenas e construir uma proposta pedagógica realmente inovadora que atenda às determinações políticas contemporânea.

4.3 Desafios da educação escolar indígena

Para entender os desafios desse contexto é necessário retomar a história da educação escolar indígena e especificamente da educação específica e diferenciada, verificando as transformações corridas no ensino de língua nas escolas indígenas desde a época colonial até os dias de hoje. Sabe-se através de inúmeras literaturas e registros que a educação escolar indígena desde o período colonial esteve relacionada na catequização dos nativos pelos jesuítas, por incorporar uma cultura totalmente diferente nos indígenas, modelada pela visão europeia trazida pelos colonizadores.

A situação da educação na época por sua vez, não apresentava em sua organização uma estrutura educacional compatível com a realidade dos alunos. Porém, de uma forma bem cruel contribuiu com o desaparecimento de várias culturas indígenas, obrigando, principalmente os filhos dos indígenas a aprenderem a Língua Portuguesa como a língua dominante da época, e assim, se tornava proibido o uso da língua materna nas escolas.

Nesse contexto Freire (2004, p. 23) dando ênfase aos seus estudos, direciona sobre a implantação das escolas nas comunidades indígenas, aponta que quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Fica evidente que a intenção dos colonizadores com as populações indígenas era destacar ou ensinar outras formas de conhecimentos no processo de escolarização e exploração. Com isso, diversas línguas indígenas foram submergidas e outras em decurso de extinção. As instituições escolares na época foram instrumento importante apenas de exploração de mão de obras e exclusão de culturas. Desde esse tempo, a educação escolar indígena já ganhava cicatrizes que até hoje carregam seu peso nas escolas e isso nunca foi

uma tarefa fácil. Sempre foi valorizado o ensino dos “brancos”, que muitas vezes não interessa e nem compatível com a realidade da comunidade escolar.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, assegura aos povos indígenas o reconhecimento de seus direitos fundamentais, nesses momentos a Educação Indígena passou ser uma peça fundamental para a formação da educação brasileira. As escolas passam a ter um novo currículo baseado na educação e realidade do povo, garantindo assim que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, p. 25, 1988).

No cenário atual, as escolas e a educação indígena ainda enfrentam várias dificuldades para incrementar o ensino de língua materna nas suas escolas e comunidades. No entanto, a educação e os seus processos de aprendizagens nas escolas indígenas foram e estão sendo insuficientes para os alunos aprenderem o conhecimento sobre a sua própria história, pois, muitas vezes a língua foi usada somente para a comunicação oral entre alunos indígenas, mas não praticavam a escrita, com um reflexo até os dias atuais que afeta muitos alunos indígenas. Os conteúdos escolares em sua maioria não se importam muitos com a realidade indígena, é um desafio constante nas escolas. Nas salas de aulas a situação agravou-se mais, pois, os professores que lecionam muitas vezes não são indígenas, e fica difícil a comunicação entre o professor e alunos.

5 METODOLOGIA

O estudo consiste em uma revisão integrativa (RI), que trabalhou com dados teóricos e empíricos, seguindo o proposto por Whitemore e Knafl (2005), a partir dos seguintes passos:

1) Identificação do problema: O objetivo desta revisão foi analisar a literatura publicada no formato de artigos científicos entre 2017-2022 sobre os desafios da formação de professores para a educação escolar indígena.

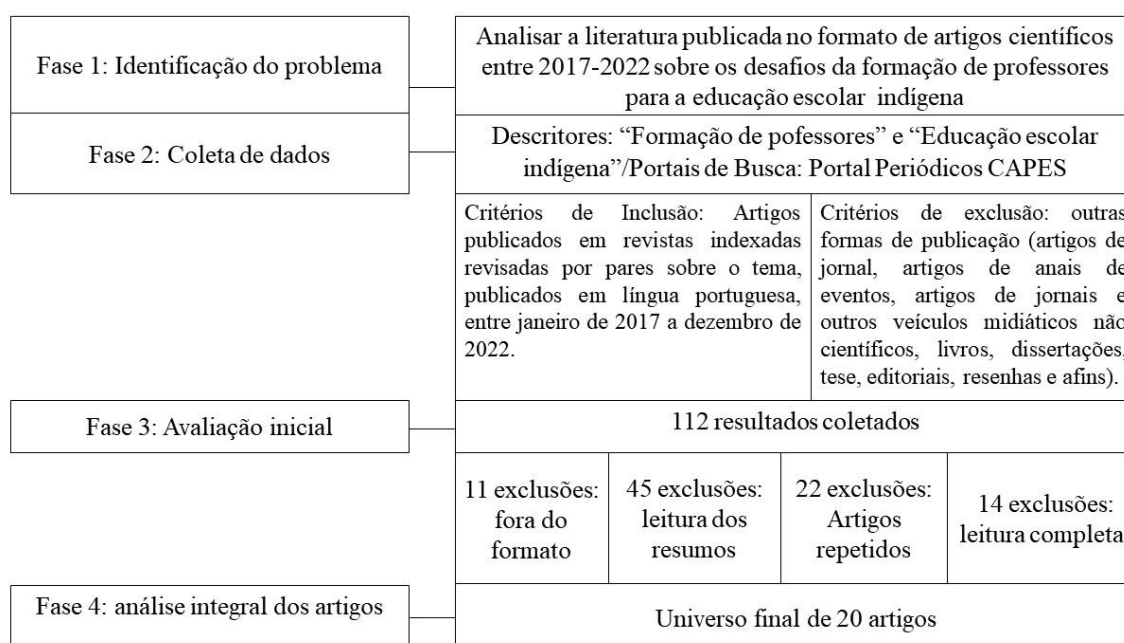
2) O segundo passo corresponde a coleta dos dados. Dessa forma, os passos da coleta neste estudo iniciaram-se na definição dos descritores de busca, sendo “Formação de professores” e “Educação escolar indígena”, validados nos Descritores da Biblioteca Virtual de Saúde (Dec’s BVS). O portal utilizado para coleta foi o Portal Periódicos CAPES, escolhido porque integram diversas bases de dados e proporcionam acesso público aos artigos científicos, além do mais o portal apresenta estudos interdisciplinares, considerando que o tema da revisão pode ser estudado do ponto de vista da saúde e das ciências humanas/sociais. A coleta foi realizada entre os dias 4 e 5 de março de 2023. Os critérios de inclusão adotados foram: Artigos publicados em revistas indexadas revisadas por pares sobre o tema da pesquisa, publicados em língua portuguesa entre janeiro de 2017 a dezembro de 2022. Como critérios de exclusão, removemos outras formas de publicação (artigos de jornal, artigos de anais de eventos, artigos de jornais e outros veículos midiáticos não científicos, livros, dissertações, tese, editoriais, resenhas e afins). Com a aplicação dos descritores e filtros, emergiram 112 resultados, que foram todos coletados.

3) O terceiro passo correspondeu a avaliação dos dados coletados. Assim, os 112 resultados coletados foram descritos em uma planilha do Microsoft Excel para serem tratados e organizados inicialmente. Nessa etapa, foram excluídos os resultados que não estavam no formato de artigos científicos, mas que estavam indexados no portal. Assim, foram excluídos aqui 11 resultados (um livro, quatro resenhas, três capítulos de livro três entrevistas). Restaram então 101 artigos. Após, foram excluídos os artigos que estavam repetidos no portal, onde foram excluídos 22 artigos. Restaram então 79 artigos dos quais foram lidos os títulos e resumos para o terceiro recorte e exclusão daqueles que não apontavam para o objetivo deste trabalho. Nessa etapa, 45 artigos foram excluídos.

4) A quarta etapa diz respeito à análise e interpretação dos dados: Para essa etapa, restaram 34 artigos, os quais passaram por leitura completa. Para apoio na leitura, foi elaborado um instrumento, chamado “protocolo de RI”, que nos auxiliou na análise descritiva inicial dos artigos. Este protocolo baseia-se no estudo de Evans e Pearson (2001) e conteve: a

pergunta da revisão, os critérios de inclusão e as estratégias de busca, assim descritos: i) a identificação (título do artigo, título da revista em que foi publicado o artigo, área do periódico, base de dados, ano e autores e país da publicação); ii) metodologia do estudo; iii) as principais considerações/resultados e pergunta da pesquisa e iv) um campo para que se justifique caso o estudo seja excluído da amostra final. Após a análise, o revisor deu seu parecer de “selecionado” ou “não selecionado” para cada artigo, seguindo o critério de relevância do estudo para a amostra e se ele contemplava a temática proposta de forma integral. Nessa etapa foram excluídos 14 artigos, por não contemplarem o tema deste estudo. Na figura 1 é possível observar a trajetória de coleta e análise dos textos selecionados:

Figura 1: Trajetória metodológica do estudo



Fonte: revisão da literatura, 2023

O universo final desta revisão foi composto por 20 artigos. Quanto ao idioma em que os artigos foram publicados, todos vinte estudos foram publicados em língua portuguesa. As áreas dos periódicos eram em sua maioria a área Matemática e Pedagogia e a área da Formação de Professores (matemática com seis publicação, Pedagogia com dois, e dois também de Formação de Professores Indígenas), seguidas pela área da Educação Física, Geografia, Intercultural Indígena, Educação básica Intercultural, Intercultural para Educação Indígenas, Ciência da Natureza, Historia, Ensino de Ciência e Humanidades e Diagnostico e Avaliação Educativa Psicopedagogia, Relação Étnicas e Contemporaneidade e Estudo Linguístico (todas com uma publicações cada). Todos os estudos dessa pesquisa foram

publicados no Brasil. Do ponto de vista temporal, um estudo foi publicado em 2014, dois em 2017, sete em 2018, três em 2019, quatro em 2020, três em 2021, um em 2022. Também foi possível observar o método dos artigos selecionados, onde a abordagem metodológica mais proeminente foi a qualitativa, com vinte publicações, com nenhum quantitativa.

No quadro 1 é possível observar a caracterização dos artigos selecionados na revisão:

Quadro 1: Artigos incluídos na revisão

Artigo	Revista/Ano/Método	Autores
Formação de professores e diversidade cultural: Uma Experiência na escola indígena Baniwa e copiraco Pamáali-Alto Rio Negro	Revista COCAR/2018/ Qualitativo	NASCIMENTO; FELDMANN
Educação Escolar Indígena: Impactos e Novas Formas de Colonização	Revista COCAR/2017/ Qualitativo	ISAAC.; RODRIGUES.
Jogo Tradicionais no Curso de Formação em nível Médio de Professores Guarani e Kaiowá: Turma de 2010.	PDF Complete. /2014/Qualitativo	DA SILVA.
Formação Continuada de Professores Guarani: um estudo de conceito números naturais	Revista Zetetiké/2018/ Qualitativo	BARBOSA.
Contribuições da Etnomatemática para formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins	Revista Zetetiké/2018/ Qualitativo	MONTEIRO
Percurso formativo de professores que ensinam Matemática em escolas indígenas do Acre	Revista Zetetiké/2018/ Qualitativo	SILVA.; SOUZA.
Formação de professores Guarani e Kaiowa: interculturalidade decolonialida no ensino de Matemática	Revista Zetetiké/2018/ Qualitativo	OLIVEIRA.; MENDES.
Contribuição na formação inicial de professores indígenas do curso Tamí'kan em Boa Vista-RR, para uso da TIC's na prática docente	Revista electrónica Ambiente/2019/ Qualitativo	OLIVEIRA.
O professor formador como incentivador da formação de professores indígenas Etnomatemáticos	Revista Zetetiké/2021/ Qualitativo	POLEGATTI.; DE CARMAGO.; CAMARGO.; SAVIOLI.
Formação de professores indígenas A universidade como território de resistência?	Formação de professores indígenas/2022/ Qualitativo	BERGAMASCHI.; LEITE.
Licenciatura em Educação Básica	Rev. bras. Estud.	SANCHEZI.;

Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas	Pedagog/2021/ Qualitativo	LEAL.
Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais	Ciências. Educação/2018/ Qualitativo	VALDARES; PERNAMBUCO
Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo	Rev. Bras. Educ. Campo/2018/ Qualitativo	PRSBYCIEM; SANTOS; VIER; SILVEIRA
Ára ayvu regua: formação de professores indígenas	Revista Linguagem em Foco/ 2021/Qualitativo	FELIX.; FERNANDES.
Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berô Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena	Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science/ 2019/Qualitativo	NAZARENO.; DEMAGALHÃE.; FREITA.
Jogos matemáticos e a formação de professores indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental	Revista ACTIO/ 2019/Qualitativo	NOVAK.; BERDUSCO.; NOVAK.;
Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo	EccoS – Rev. Cient./2020/ Qualitativo	MONTEIRO.; MASCARENHAS.
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas.	ODEERE: Revista do Programa de Pós- Graduação em Relações Étnicas/ 2020/Qualitativo	SANTANA.; De SANTANA.
Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas	Revista de Educação PPUC-Campinas/ 2020/Qualitativo	RUSSO.; MENDES.; FERNANDES.
Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória	ESTUDOS LINGUÍSTICOS/ 2017/Qualitativo	FRAGA.

Fonte: elaborado pelos autores a partir da revisão da literatura, 2023

Para analisar os dados extraídos destes, foi utilizado o procedimento de Análise de Conteúdo. Esse procedimento organiza-se em três fases, segundo Bardin (2011): I) Pré-

Análise: É a organização de todos os materiais utilizados na coleta dos dados (correspondente à organização e leitura dos artigos no protocolo). II) Exploração do Material: que consiste nas operações de codificação em função das regras que já foram previamente formuladas (após a leitura no protocolo, criou-se as categorias). III) Tratamento dos resultados: É a fase de análise propriamente dita, onde os resultados brutos serão tratados de maneira a serem significativos. A seguir, apresentamos as categorias de análise frutos da revisão.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresento nesse capítulo os resultados e discussões referentes a revisão, divididos em quatro categorias:

6.1 Formação de professores indígenas

Entende-se, no contexto de formação de professores indígenas, que a formação precisa ser um processo permanente que requer uma compreensão de que formando e formador são seres inconclusos. Para Feldinna e Nascimento (2018) as pessoas se tornam educadoras quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. Entretanto, a identidade do professor deve ser teórica e prática, possibilitando o distanciamento relativo da neutralidade numa concepção de trabalho docente que permitam o desenvolvimento intelectual e emocional, integrado a formação.

Dessa forma, Barbosa (2018) sinaliza que se assegurou às comunidades indígenas, no ensino fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e se garantiu também o ensino bilíngue (língua materna e língua portuguesa) e a proteção do Estado às manifestações culturais indígenas. No Brasil, os povos indígenas vêm passando por um intenso contato com a sociedade envolvente, o que traz para eles muitas transformações em seu modo de organização econômica, social, política e cultural. Nesse processo, a escola tem assumido papel fundamental, pelo fato de atuar como instituição a serviço dos processos de colonização.

Bergamaschi e Leite (2022) explicam que é importante destacar que as duas últimas décadas são marcadas por uma intensificação nos processos de escolarização indígena e torna-se mais evidente o acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, muito em decorrência das lutas que reivindicam políticas afirmativas no contexto universitário. A ampliação de escolas evidencia também a necessidade de uma política de formação de professores, pois até o início dos anos 2000 ocorreram apenas ações pontuais. Oliveira (2019) explica que existem indígenas que estão atuando como professores em sala de aula seja falante ou não da língua indígena do seu povo, mas que muitas vezes, o professor de língua indígena que leciona não possui o ensino fundamental completo.

Sem dúvida, várias das situações vivenciadas nos cursos de licenciaturas interculturais em geral são expressões de desafios que a presença indígena trouxe para as universidades. Sanchezi e Leal (2021) explicam que devido à identificação dos potenciais dessas experiências, os cursos com esse enfoque que atualmente estão em andamento no país conseguiram avançar em alguns dos objetivos do movimento que busca por uma justiça epistemológica e cultural para esses povos. No entanto, apesar dos esforços comunitários e institucionais feitos para instaurar e manter tanto as cotas específicas em cursos de graduação convencionais quanto as licenciaturas para a formação de professores indígenas, as decisões que determinam a estabilidade desses projetos estão fortemente sujeitas a uma ordem de pensamento colonial dominante que se reflete em interesses e prioridades governamentais do momento.

Ao mesmo tempo, Nazareno, Demagalhã e Freita (2019) reforçam que por mais que hajam aspectos emancipatórios em termos de empoderamento dos conhecimentos indígenas por meio de aulas contextualizadas que possibilitaram os professores indígenas produzir, juntamente com os seus discentes nas escolas indígenas, conhecimentos pertinentes à própria situação vividas, sem desconsiderar as outras situações que também constituem o seu universo, como deve se dar o debate sobre o perfil do professor da escola indígena? Afinal, na escola indígena só cabem professores indígenas? A presença de professores não-indígenas causaria problemas à escola?

De acordo com Fraga (2017), existem diversos professores da educação escolar indígenas que não são indígenas e há várias razões para esse fato, mas a mais preocupante é que se existisse a exigência de o professor da educação indígena ser obrigatoriamente indígena, isso inviabilizaria o funcionamento dessas escolas, já que não há, em nenhum estado brasileiro, professores indígenas formados em nível superior em número suficiente para atender toda a demanda de professores de Educação Básica.

Dessa forma, é muito importante que a formação de professoras/es dialogue com várias realidades, seja na busca da qualidade formativa, seja na tão necessária transformação social, pois entende-se que a construção de conhecimentos começa durante a formação acadêmica, quando o professor desenvolve o hábito de refletir sobre a própria formação, não só àquela adquirida em sala de aula, mas àquela aprendida em suas pesquisas, leituras, discussões e participações em eventos.

6.2 Ensino da Matemática

Silva, Souza, Silva (2018) explicam que em cada meio social existem conhecimentos baseados nas experiências cotidianas e que esses conhecimentos podem ser explorados e associados aos conceitos formais do ensino, e assim, na pesquisa dos autores, buscou-se resgatar e conhecer a matemática é praticada nas comunidades indígenas, seus mecanismos de mediação e metodologias específicas, em conformidade com a troca de conhecimento entre cursistas e formadores. Já Ifrah (2005) ressalta que a invenção dos números se deu devido a preocupações de ordem prática que atendesse anseios de comunidades que exigiam do homem a capacidade de realizar associações entre objetos ou animais, artifício conhecido como correspondência um a um, possibilitando a comparação sem recorrer à contagem abstrata e, dessa forma, o homem pôde praticar a aritmética antes de conhecer o número.

Segundo Polegatti, Camargo e Savioli (2021), estamos nos referindo aos aspectos cognitivos que cada povo indígena constrói, a partir da visão de mundo de cada indivíduo indígena e, conseqüentemente, da comunidade indígena a que faz parte. E cada povo indígena tem sua interpretação, suas histórias, seus mitos, seus rituais, crenças, suas relações interpessoais, suas maneiras de interagir com outras comunidades e com a natureza ou em seu habitat.

A aprendizagem inicial da matemática na escola, faz relação com a aprendizagem inicial da linguagem escrita, conforme o relato de Novak, Menezes e Franco (2019), pois tanto uma como a outra utiliza formas de numeramento e letramento. Se para ensinar a ler e escrever o professor faz uso dos códigos da escrita na alfabetização, e por meio deste amplia para as diferentes formas de uso da leitura e escrita, na matemática o professor fará uso dos códigos (números, linhas, formas etc.) para a alfabetização matemática, e a partir da compreensão desses códigos é possível ampliar as diferentes formas de uso em contextos diversos. A diferença em comunidades indígenas nesse processo do letramento e numeramento é o uso da Etnomatemática, ou seja, dos conhecimentos culturais e tradicionais já adquiridos pelas crianças antes de seu ingresso na escola. Nesse sentido, podemos perceber a relevância da matemática para a educação e para o ensino, na medida em que extrapola as ações para a construção de um conhecimento contextualizado a partir da realidade cultural dos diversos grupos. Em um currículo intercultural os conhecimentos indígenas acerca da matemática, precisam ser integrados ao conhecimento escolar, com base na etnomatemática.

Na pesquisa de Monteiro e Pompeu Junior (2018) isso fica ainda mais evidente. Nas palavras de um aluno do magistério indígena, ao ser perguntado sobre quais conhecimentos

matemáticos achava necessário aprender, ele respondeu que a matemática financeira, por se tratar de um conhecimento necessário muito utilizado nas situações de negócios entre os indígenas e o comércio das cidades onde vendem seus produtos ou fazem suas compras. Esse depoimento mostra a preocupação que devemos ter como profissionais com os conteúdos envolvidos nas aulas de matemática e principalmente na elaboração do currículo para as escolas indígenas.

6.3 O jogo na transmissão de saberes tradicionais

Segundo Prsbyciem et al. (2018) na realidade de mortalidades dos povos indígenas durante a invasão europeia, muitas crianças ficaram órfãs, como muitas mulheres se tornaram viúvas e muita sabedoria cultural, identidade, tradição foi ceifada. Uma das características culturais que segue na história é o respeito aos que têm mais idade. Trata-se da sabedoria ancestral, que é algo vital e de grande relevância para a memória indígena, preservando a manutenção de sua identidade. Nesse quesito, surge o jogo, como uma possibilidade educacional.

O jogo é um elemento cultural. Isso porque a origem do jogo antecede a origem da cultura. No Brasil, os jogos e brincadeiras tradicionais como são encontrados tem em sua maioria origem na colonização, mas há também uma grande influência da cultura indígena. Porém, os jogos se espalharam e alguns foram trazidos de fora, mas se misturaram com os saberes tradicionais indígenas. Sobretudo, os saberes tradicionais que geram princípios, conceitos e procedimentos muitas vezes com validade só local (VALADARES; PERNAMBUCO, 2018).

6.4 Educação escolar indígena

Para Isaac e Rodrigues (2017), a escola indígena é, como outra qualquer, dirigida para uma formação universalizada, homogeneizadora dos valores, princípios e da cultura ocidental, implantada por meio de uma pedagogia estranha ao universo cosmológico das sociedades indígenas. Seu conteúdo ideológico está voltado para os interesses capitalistas. Mesmo dentro da escola indígena, as “coisas de índio” são apresentadas às crianças como algo exótico e fora da realidade do mundo moderno.

De acordo com Monteiro e Mascarenhas (2020), a educação escolar é uma ferramenta para as sociedades indígenas defenderem seus direitos junto aos poderes constituídos, além de

poderem dialogar de forma construtiva com as diferentes culturas que integram o Estado brasileiro. No entanto, os desafios desta proposta educativa não param por aí, visto que não bastam apenas condições físicas adequadas para o seu devido funcionamento, como prédio, carteiras, material didático e luz elétrica, mas carecem, sobretudo, de profissionais da educação, de preferência das próprias comunidades indígenas, com formação adequada para atender de forma integral, as demandas das sociedades indígenas, além, é claro, da utilização de uma proposta curricular construída para atender às exigências de cada povo originário.

Além disso, essas bases e diretrizes devem ser asseguradas consistentemente, como garantia de uma educação de qualidade, da qual os indígenas possam usufruir, o que realmente está em questão é justamente o processo educacional dos povos indígenas e seus direitos em relação à educação escolar, ou seja, o que deve realmente ser levado em profunda consideração é justamente esses direitos, e não deixar que conflitos do mercado venham afetar nesse processo, isto é, o Estado deve respeitar a essência dos povos indígenas mediante qualquer questão a parte ao intervir no processo educacional (SANTANA; DE SANTANA, 2020).

Sobre as práticas e epistemologias na educação escolar indígena, torna-se relevante a contraposição entre educação indígena e educação escolar indígena. De acordo com com Felix e Fernandes (2021), até os anos 70, prevalecia no Brasil a perspectiva assimilacionista, que pretendia inserir os indígenas na sociedade urbana e para isso se fazia necessário apagar quaisquer traços de indignidade, a começar pelas línguas. Foi durante a prevalência deste paradigma que as escolas passaram a ser introduzidas nos territórios indígenas.

Segundo Maher (2006), a educação indígena designa os processos educativos tradicionais de cada povo, o que para muitos deles, está intimamente conectado com os lugares habitados. Este empreendimento não passa por nenhum conhecimento escolar. Trata-se dos processos nativos de socialização que ocorrem em todos os espaços dos territórios e envolvem diferentes agentes educadores: adultos, anciãos, jovens, crianças, seres humanos e não humanos, envolvidos na manutenção das cosmologias. Para a pesquisadora, é a partir do contato com o não indígena que se tornou necessário também conhecer seus códigos, símbolos e processos, o que fez com que passasse a existir a educação escolar indígena.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta monografia foi analisar a literatura sobre a formação de professores para a educação indígena. 20 artigos formaram o universo deste estudo. Ao longo da pesquisa científica diante de um estudo minucioso do trabalho, ficou evidente que a formação de professores e educação indígena passa ainda por desafios mesmo com os avanços e conquistas para que haja uma educação de qualidade voltada para os seus verdadeiros saberes. É indispensável a implantação e a utilização de novas metodologias e formas de ensinar através da língua materna com devida atenção aos alunos por serem oriundos de diversas etnias no intuito de melhorar na preparação dos alunos, professores e comunidade em geral.

O tema do trabalho foi extremamente pertinente para a minha formação, pois permitiu analisar, identificar, verificar e descrever fatores sobre formação de professores, educação indígenas e desafios encontrados na educação dos alunos indígenas. Pude perceber que os professores indígenas têm potencial para ensinar através de novos métodos, aquela educação que trabalha tanto na língua materna e em língua portuguesa, basta ter uma formação de qualidade para eles, de forma que os professores indígenas consigam um bom processo de aprendizagem para seu currículo. Foi possível identificar também que a maioria dos professores ainda não tem a formação necessária para o trabalho com a população indígena, pois foram contratados nas escolas com ensino médio por conta da falta professores formados nas diversas áreas, mas aqui existe um ponto positivo, pois mesmo com uma formação precária, os professores ensinam seus alunos o máximo do seu conhecimento.

Nesse século, as universidades abriram as portas para professores que são formados em magistério, para fortalecer seu conhecimento para ensinar seus alunos quando for a sala de aula, assim, trazendo mais ensino diferenciados para a escolas. Podemos perceber que a maioria dos alunos indígenas que frequentam as universidades no Brasil ou que já estão formandos e trabalham nas escolas indígenas, evidenciam que as mudanças na educação escolar indígena já tão acontecendo, e durante essa pesquisa eu conseguir identificar essa mudança.

A partir da pesquisa, foi possível perceber que a maioria dos professores formados trouxeram novas ideias para o ensino de novos metodologia de como fazer pintura com recurso naturais, ensinar matemática tradicional dos indígenas, principalmente a língua materna. São conhecimentos e processos didáticos como esses que nós como professores queremos incluir na escola indígenas, para que os alunos compreendam a cultura do seu povo.

No entanto, nas escolas em que os professores, são antigos, existe a dificuldade de ensinar a cultura do povo e da comunidade, de modo que esses profissionais estão optando para os livros e desenhos desconectados da realidade local, porque é mais rápido para fazer as atividades. E para alunos isso se torna desconfortável.

Quando fizemos nosso estágio na escola x, eu percebi que, quando nos trouxemos um atividades e histórias, os alunos ficaram curiosos na atividade e nós solicitamos aos alunos que desenhassem seu clã e trouxemos tinta naturais, de urucū, jenipapo, paineiras, açafrao e entre outros da mesma região, os pincéis era também era natural que é feita com galho do buriti, e os alunos se demonstraram engajados quando fizemos apresentação das tintas, todos queria conhecer e pintar. Todos os alunos participaram da atividade, e na parte da história, fizemos um teatro na sala mesmo na hora de YO'I, o deus dos Tikuna como era conhecido. Fizemos para eles, pedimos que eles só ouvirem, fizemos a leitura em português e depois traduzimos pra eles em língua materna, fizemos cenários e incluímos a brincadeira de pesca, pedimos para eles participarem da pesca, e nos marcamos a história. Vimos que naquele momento os alunos ficaram contentes com ensino prazeroso, e quando encerramos os alunos perguntaram se e quando voltaríamos. Então, ser professor não é só ensinar o que está nos livros, mas sim mudar seu método de ensino, para que possa fluir constantemente, como as crianças, e gostar de ser professor, muitos professores indígenas estão atuando por causa do dinheiro e a escola é um lugar de transformação dos futuros doutores(as), professores(as), dentistas, policiais, entre outros.

Os desafios dos professores são constantes, e os esforços para fazer seu trabalho docente com novas metodologias e instrumentos que possam ensinar melhor e potencializar o aprendizado dos alunos são constantes, mas ainda é necessário que se formule novas estratégias para termos avanços significativos na melhoria da educação escolar indígena. Os movimentos que fazem indígenas estudantes no ensino superior, afirmando suas identidades e conhecimentos próprios, são movimentos de luta e resistência, demarcando a universidade como um território que lhes é de direito. Inserir a aldeia na universidade é construir seus fazeres acadêmicos mediados pelas demandas próprias de sua cultura e, quiçá, ajudar a criar um outro lugar, entre dois mundos, em que os conhecimentos tecem encontros e desencontros, não mais silenciamento e apagamentos.

A educação escolar indígena precisa estar fundamentada na e a serviço das particularidades referentes a cada cultura indígena, enquanto fator de reconhecimento, valorização e fortalecimento. Isso em contraposição a dicotomia ainda existente entre a

diversidade e a homogeneização das culturas, de caráter generalista, e com o propósito de disseminação de valores que não fazem parte de suas culturas e o que é pior, servindo de elemento dissipador dessas culturas. A educação indígena já vem sendo desenvolvida desde o nascimento da criança indígena, pois durante o seu primeiro dia na sua casa, uma criança indígena aprende a ter respeito a mais velhos, além de brincar na aldeia e fazer desenhos no quintal de casa, e se banhar no igarapé, então como eles aprendem disso? Porque antes da entrada na escola, eles foram ensinados pelo pai ou a mãe. Então a educação indígena já vem de dentro da casa, em rodas de conversa dos pais com os filhos, como por exemplo: as crianças e familiares foram almoçar e nesse almoço conversam sobre respeito, caça, arte e educação.

A educação indígena também traz uma nova jornada, pois os professores indígenas trouxeram novos métodos de ensino de matemática, pois muitas vezes os indígenas estão envolvidos com a matemática. Quando pescam, por exemplo, os indígenas contam quantos peixes pegaram e então a mesmo tempo já estão conhecendo os números matemáticos.

Quando se fala sobre a educação escolar diferenciada, pensa-se que a escola indígena trabalha só com o “uso dos materiais didáticos locais com os alunos em sala de aula”. Muitas vezes o professor desconhece como seria uma educação escolar diferenciada e o que ela traz para o benefício aos alunos e para a comunidade em geral. Ao observar a educação escolar hoje, ela constrói uma educação mais dinâmica, voltada para o seu povo e sua comunidade onde está inserida. Valorizando o uso e o ensino da língua materna em todas as escolas do Estado. Mas a educação nas escolas indígenas é um desafio grande para a comunidade, devido à falta de professores que atuam nessa área.

8 REFERÊNCIAS

- BARBOSA, G. dos S. Formação Continuada de Professores Guarani: um estudo de conceito números naturais. **Revista Zetetike**. Campinas, v.26, n.1, p.221-239, 2018.
- BARBOSA, G. S.; MAGINA, S. M. P. Como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos YSão Paulo, 2009.
- BERGAMASCHI, M. A.; LEITE, A. M. A. Formação de professores indígenas: A universidade como território de resistência? **Runa**, Teresina, v. 43, n.1, p.57-75, 2022.
- DA SILVA, B. K. A. **Jogos tradicionais no curso de formação em nível médio de professores guarani e kaiowá: turma de 2010**. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/3459/1/BarabaraKarolineAntunes_daSilva.pdf
- DO NASCIMENTO, M. R. A.; FELDMANN, M. G. Formação de professores e diversidade cultural: uma experiência na escola indígena Baniwa e Coripaco Pamáali - Alto Rio Negro. **Revista Cocar**, Belém v. 12, n. 24, p. 25–46, 2018.
- FELIX, F. M.; FERNANDES, N. G. Ára Ayyu Regua: Formação de professores indígenas. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 317–337, 2021.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.
- FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 505–515, 2017.
- FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**, Manaus, n. 1, p.17-33, 2000.
- FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, F. L. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – Tempos de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.
- IFRAH, G. **Os Números: História de uma grande invenção**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2005.
- ISAAC, P. A. M.; RODRIGUES, S. de F. P. Educação escolar indígena: impactos e novas formas de colonização. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 22, p. 60–86, 2018.
- JOSÉ DA SILVA, G.; MACIEL, L. T. L. Nem “programa de índio”, nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação

- escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 9, p 205-226, 2009.
- Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.102, n.261, p.357-375, 2021.
- MAHER, T. M. Formação de Professores indígenas: Uma discussão introdutória. In: GRUPION, L. D. B. **Formação de professores indígenas: Repensando a trajetória**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006, p. 11-37.
- MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MENDES, J. R. Aspectos políticos e simbólicos na apropriação do discurso da Etnomatemática: o caso dos professores Kaiabi do Parque Indígena do Xingu. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Editora Santa Cruz do Sul, 2006, p.364-376.
- MONTEIRO, A, da S.; MASCARENHAS, S. A. do N. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **Eccos – Revista Científica**. São Paulo, n.54, p. 1-15, 2020.
- MONTEIRO, A.; POMPEU JUNIOR, G. **A matemática e os temas transversais**. São Paulo: Moderna, 2001.
- MONTEIRO, H. S. R. Contribuições da Etnomatemática para formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins. **Revista Zetetike**. Campinas, v.26, n.1, p.206-220, 2018.
- NASCIMENTO, M. R. A. **Educação Intercultural e Ensino de Ciências: construção de conceitos em ciências naturais na escola indígena Baniwa e Coripaco – Pamáli, no Alto Rio Negro**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas – UEA: Manaus, 2010.
- NAZARENO, E.; MAGALHÃES, S. M. DE; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade Crítica, Transdisciplinaridade e Decolonialidade na Formação de Professores Indígenas do Povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: Análise de Práticas Pedagógicas Contextualizadas em um Curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019.

- NOVAK, M. S. J.; MENEZES, M. C. B.; FRANCO, E. da S. N. Jogos matemáticos e a formação de professores indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 430-448, 2019.
- NOVAK, M. S. J.; MENEZES, M. C. B.; FRANCO, E. da S. N. Jogos matemáticos e a formação de professores indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 430-448, 2019.
- OLIVEIRA, K. da L. Contribuição na formação inicial de professores indígenas do curso Tamîkan em Boa Vista-RR, para uso da TIC's na prática docente. **Revista Eletrônica Ambiente**, Roraima, v. 6, p.54-67, 2019.
- OLIVEIRA, M. A. M.; MENDES, J. R. Formação de professores Guarani e Kaiowa: interculturalidade decolonialida no ensino de Matemática. **Revista Zetetiké**, Campinas, v.26, n.1, p.167-184, 2018.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- POLEGATTI, G. A.; CAMARGO, L. B. F. SAVIOLI, A. M. P. das D. O professor formador como incentivador da formação de professores indígenas Etnomatemáticos. **Revista Zetetiké**, Campinas, v.29, p.1-18, 2021.
- PRSYBYCIEM, M. M. et al. Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 1268–1293, 2018.
- RUSSO, K.; MENDES, L. C.; FERNANDES, G. N. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1–15, 2020.
- SANTANA, I. L.; DE SANTANA, N. V. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: um olhar a partir de Freire, LDB e Estatuto dos Povos Indígenas. **ODEERE**, Salvador, v. 5, n. 9, p. 391-407, 2020.
- SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: _____. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SILVA, M. R. da C.; SOUZA, E. M.; SILVA, I. M. Percurso formativo de professores que ensinam Matemática em escolas indígenas do Acre. **Revista Zetetike**. Campinas, v.26, n.1, p.185-205, 2018.

VALADARES, J. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 819-835, 2018.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Bethesda, v. 52, n. 5, p.546-553, 2005.

9 ANEXOS

9.1 Anexo 1 – Protocolo de revisão integrativa

INSTRUMENTO - Protocolo de Revisão Integrativa baseado em Evans e Pearson (2001)

Avaliador (a)						
Status do artigo	<input type="checkbox"/> Selecionado			<input type="checkbox"/> Descartado		
Identificação do artigo						
Título do artigo						
Título do periódico						
Área do periódico						
País do periódico						
Ano da publicação	<input type="checkbox"/> 2017	<input type="checkbox"/> 2018	<input type="checkbox"/> 2019	<input type="checkbox"/> 2020	<input type="checkbox"/> 2021	<input type="checkbox"/> 2022
Autores						
Referência do artigo (formato ABNT)						
Metodologia						
Abordagem do estudo:	<input type="checkbox"/> Qualitativos Descrever o método:	<input type="checkbox"/> Quantitativos Descrever o Método:	Teóricos <input type="checkbox"/> Ensaio <input type="checkbox"/> Relato de Experiência <input type="checkbox"/> Revisão da Literatura			
Objetivo da pesquisa:						
Fatores associados a formação de professores para a educação indígena (principais resultados):						
Caso o estudo seja excluído da amostra final, JUSTIFIQUE:						