

O silenciamento da temática formação continuada do professor não indígena que atua em escolas indígenas

The silencing of the discussion about the continuing education of non-indigenous teachers who work in indigenous schools

El silenciamiento del tema Formación continua para docentes no indígenas que trabajan en escuelas indígenas

Aurineia Claudio Martins¹
Universidade Federal do Amazonas

Nayana Cristina Gomes Teles²
Universidade Federal do Amazonas

Agências Financiadoras: Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Resumo: Trazem-se, neste artigo, os resultados de uma pesquisa que analisou como a temática da formação continuada de professores não indígenas vem sendo explorada, visando contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as necessidades e desafios da atuação docente na educação escolar indígena. O estudo tem como objetivo geral investigar a produção nacional sobre esse tema, buscando mapear pesquisas na pós-graduação brasileira e discutir as características da formação continuada oferecida aos professores não indígenas que atuam em escolas indígenas. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem metodológica de revisão sistemática de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2011 e 2021. Os resultados encontrados apontam para um problemático silenciamento de pesquisas que tenham como foco a formação e/ou a atuação de professores não indígenas que atuam junto a alunos indígenas.

Palavras-chave: Professores não indígenas; Educação Escolar Indígena; Formação Continuada.

Abstract: This article presents the results of a study that analyzed how the theme of continuing education for non-indigenous teachers has been explored, with the aim of contributing in indigenous school education. The general aim of the study was to investigate national production on this subject, mapping research in Brazilian postgraduate courses and discussing the characteristics of the continuing education offered to non-indigenous teachers working in indigenous schools. To achieve the proposed objectives, a methodological approach of systematic review of Theses and Dissertations produced between 2011 and 2021 was adopted. The results found point to a problematic silencing of research that focuses on the teacher training and/or performance of non-indigenous teachers who work with indigenous students.

Keywords: Non-indigenous teachers; Indigenous School Education; Continuing Education.

¹ Mestra em Educação (UFAM). Docente da Afa - Faculdade de Ciências Médicas, Itacoatiara, Amazonas, (AM) Brasil. E-mail: aurineia.csilva@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0728653534623833>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-914X>.

² Doutora em Psicologia da Educação. Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Itacoatiara, Amazonas, (AM) Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8376255767367217>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5861-7674>.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación que analizó cómo se ha explorado el tema de la formación continua de maestros no indígenas, con el objetivo de contribuir a una reflexión más amplia sobre las necesidades y desafíos de la enseñanza en la educación escolar indígena. El objetivo general del estudio es investigar la producción nacional sobre este tema, buscando mapear las investigaciones en el posgrado brasileño y discutir las características de la educación continua ofrecida a maestros no indígenas que actúan en escuelas indígenas. Para alcanzar los objetivos propuestos, se adoptó un enfoque metodológico de revisión sistemática de tesis y disertaciones producidas entre 2011 y 2021. Los resultados encontrados apuntan a un silenciamiento problemático de las investigaciones que se centran en la formación y/o desempeño de docentes no indígenas que trabajan con estudiantes indígenas.

Palabras clave: Maestros no indígenas; Educación escolar indígena; Formación Continua de Maestros.

Recebido em: 03 de setembro de 2024

Aceito em: 14 de outubro de 2024

Introdução

Esta pesquisa se propôs a analisar como a temática da formação continuada de professores não indígenas vem sendo explorada, visando contribuir para uma reflexão mais ampla sobre as necessidades e desafios da atuação docente na educação escolar indígena.

Em um contexto ideal, a presença de professores indígenas não é somente primordial, como é, ainda, fundamental nas escolas indígenas, porém, dada a complexidade do sistema escolar brasileiro e a exigência prevista em lei sobre a necessidade de professores de diferentes especialidades lecionarem as disciplinas do currículo escolar, é difícil conceber, a curto prazo, a presença exclusiva de professores indígenas atuando nas escolas destinadas a esse público, o que torna relevante e necessário, (re)pensar a formação inicial, na direção da “necessária redefinição”, que sugere Imbernón (2010), de forma que os professores “[...] assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos [...]” (Imbernón, 2010, p. 11). Embora, como afirma Zeichner, referindo-se à formação inicial, “na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar [...]” (Zeichner, 1993, p. 55).

Cientes da impossibilidade de pensar a formação inicial como suficiente para “munir” os professores de todas as respostas para os desafios do cotidiano da escola, posto que a aprendizagem da docência é complexa e deve ocorrer ao longo de toda a vida profissional, uma vez que eles irão lidar, constantemente, com novos conhecimentos e novos sujeitos, a formação continuada surge não como mecanismo compensatório das supostas deficiências da formação inicial, tampouco desenvolvida em “pacotes de formação” genéricos e descolados da realidade

dos docentes, mas como lugar de reflexão e análise, rompendo com práticas que priorizam soluções genéricas para problemas genéricos, pois “Na formação continuada não há problemas genéricos, apenas situações problemáticas” (Imbernón, 2010, p. 11).

Assim, o presente estudo teve como objetivo geral investigar a produção nacional sobre esse tema, buscando mapear pesquisas na pós-graduação brasileira e discutir as características da formação continuada oferecida aos professores não indígenas que atuam em escolas indígenas. Porém, o primeiro achado de pesquisa foi a ausência de estudos dedicados à formação continuada de professores não indígenas que atuam em escolas indígenas. Esses profissionais desempenham um papel importante na educação dessas comunidades e a falta de políticas públicas de formação continuada pode comprometer a qualidade do ensino.

Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se uma abordagem metodológica de revisão sistemática de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2011 e 2021. A escolha por essa metodologia se deve à sua capacidade de realizar uma abordagem abrangente sobre um tema específico, permitindo organização, análise e síntese das principais obras existentes na área de interesse (Vosgerau; Romanowski, 2014).

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

É necessário olhar para o professor não indígena e buscar compreender que ele enfrenta desafios e dificuldades para atuar junto aos estudantes indígenas. Baniwa (2019) aponta que a região amazônica não possui profissionais indígenas formados em número suficiente para suprir a demanda necessária nas escolas indígenas, visto que muitos profissionais indígenas possuem somente formação secundária – ensino médio – e não estão em nenhum ensino superior específico ou não possuem mesmo formação em “magistério” ou “magistério indígena”.

Logo, faz-se urgentemente necessária a elaboração de políticas públicas de formação para docentes não indígenas que atuam junto a estudantes indígenas.

1. Educação escolar indígena

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

A sala de aula proporciona um encontro que favorece a interação e a valorização da diversidade entres os indivíduos, nesse sentido, Rocha e Tosta (2009) reforçam que os indivíduos “trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais [...]” (2009, p. 14). No contexto específico das comunidades indígenas, a interação entre professores não indígenas e alunos indígenas apresenta desafios únicos e oportunidades de aprendizado igualmente significativas.

A Constituição Federal do Brasil (CF/1988) preconizou o direito dos povos originários à alteridade cultural, isto é, o direito à diferença. A CF/1988 intentava romper paradigmas, estabelecendo direitos fundamentais como a demarcação de seus territórios e o reconhecimento de suas culturas e tradições. Entretanto, ainda persiste no imaginário social, como desvela o estudo de Correia e Maia (2021), a ideia do indígena como um ser primitivo e natural,

as representações acerca do indígena são permeadas por aspectos que transitam desde a caracterização física, ligada a estereótipos compartilhados no imaginário dos não indígenas, passando por aspectos psicológicos, em que emergem elementos do comportamento – o “jeito de ser” do indígena – até o elemento mais evidente para o não indígena: a diferenciação sociocultural, em que se apresentam aspectos próprios da cultura indígena, que marcam a diferença entre esse grupo étnico e a sociedade em geral (Correia; Maia, 2021, p. 9).

Tais representações da população não indígena reproduzem a violência cultural e simbólica contra esses povos, daí a importância da escola como espaço de reflexão e formação para a diversidade.

O artigo 210 da CF/1988 estabelece o direito a uma educação escolar bilíngue, preservando a língua indígena e mantendo os próprios meios de aprendizagem, sendo assegurado, ainda, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, no sentido de completar o estabelecido na Constituição Federal de 1988, viabilizando a articulação do direito ao ensino para uma educação intercultural e bilíngue, de modo a promover a valorização de suas memórias históricas.

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

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

Pensar em uma educação escolar indígena de qualidade é contextualizar um projeto pedagógico que irá ao encontro da especificidade de cada povo e, conseqüentemente, pensar na formação adequada do professor. É preciso consolidar um diálogo entre o ensino básico e o ensino superior, principalmente das licenciaturas interculturais (Baniwa, 2019).

Embora os indígenas tenham conquistado avanços significativos no “processo de autonomia, protagonismo e empoderamento etnopolítico”, graças a “uma complexa rede de organizações indígenas, que, na atualidade, exerce papel vital de guardião dos direitos indígenas e da autenticidade de Brasil real em todos os níveis locais, regionais e nacional” (Baniwa, 2019, p. 18), o Brasil ainda amarga velhos problemas e desafios em toda a frente política indigenista.

Para Baniwa (2019), o fato de a região amazônica possuir 2/3 das mais de duas mil escolas indígenas que não possuem prédio próprio para seu funcionamento acaba fragilizando a permanência de indígenas em suas comunidades, principalmente dos jovens, compelidos a partir para a capital em busca de estudo.

A educação escolar indígena possui muitos desafios, como a formação de profissionais especializados, a elaboração de currículos escolares específicos à realidade vivenciada por cada povo, políticas de fixação de docentes não indígenas nos territórios, pois a baixa rotatividade de professores é positiva, já que fortalece o vínculo do professor com a escola e os alunos, além de permitir que o docente identifique situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, possibilitando a continuidade de planejamentos e ações.

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

O sucesso do percurso formativo depende do sucesso no acesso e na permanência escolar e na posterior contribuição à sua comunidade. Nesse sentido, é importante considerar os desafios concretos do acesso e da importância que podem ser organizados em três campos:

i) formação de recursos humanos – professores, gestores e técnicos; ii) material didático; e iii) fortalecimento das instituições públicas de ensino – estruturas das escolas e dos sistemas de ensino (Baniwa, 2019, p. 24).

Para o autor, o acesso à educação é um grande diferencial, pois a educação é direito e dever do estado. Contudo, sendo o Brasil um país com regiões que apresentam grandes áreas de várzea, sem contar com a dificuldade de acesso a alguns locais que são distantes ou áreas de mata, como assegurar esse direito em regiões onde tudo é mais difícil, mais caro e mais complexo?

Outro ponto que o autor apresenta é o de que muitas crianças participam de pequenos grupos familiares, distantes entre si, o que torna inviável construir escola para atendê-los, em função do alto custo aluno/professor/escola (Baniwa, 2019, p. 25).

Baniwa (2019) faz, ainda, o seguinte questionamento: “que escola os índios almejam e sonham ter?” (Baniwa, 2019, p. 25), entendendo ser importante o diálogo com as comunidades, para que a educação escolar indígena seja desenvolvida de forma agradável e prazerosa, visto que a escola indígena deve ser uma extensão da vivência em comunidade. Para ele (2019, p. 25):

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

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

2. Silenciamento da temática “formação de professores não indígenas” nas pesquisas acadêmicas

A formação continuada de professores não indígenas tem enfrentado uma série de desafios, sendo um dos mais críticos o silenciamento dessa temática nas pesquisas acadêmicas de pós-graduação. Embora a formação de professores seja amplamente debatida, aspectos específicos relacionados à educação de populações indígenas e à diversidade cultural ainda recebem pouca atenção nos estudos.

Ao traçar um percurso cronológico das pesquisas que mapeiam as temáticas de “educação indígena” e “educação escolar indígena”, identificamos autores que contribuíram significativamente para a consolidação desse campo de estudo. Esses levantamentos permitem observar como a temática foi ganhando gradualmente maior visibilidade nos programas de pós-graduação, refletindo uma crescente valorização acadêmica da educação indígena como área de pesquisa. Ao longo do tempo, houve um esforço contínuo para dar voz a questões anteriormente negligenciadas, evidenciando a importância de promover uma formação docente que considere a diversidade étnica e cultural. A seguir, destacamos alguns estudos e suas contribuições para o reconhecimento e fortalecimento desse campo no cenário acadêmico brasileiro.

Estudos como o de Andrade (2007), apresentado na 50ª ANPEd, que mapeou teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2003, oferecem uma importante continuidade ao trabalho de André (2000), que analisou a produção acadêmica de 1990 a 1998. Ambos os mapeamentos buscaram identificar tendências, temas emergentes e questões negligenciadas, revelando o cenário de invisibilidade de algumas áreas essenciais, como a formação de professores para atuar em contextos de diversidade, incluindo a educação indígena. Essa lacuna revela a necessidade urgente de ampliar o debate e a pesquisa sobre essas áreas, de modo a garantir que a formação docente contemple a pluralidade e diversidade de realidades educacionais no Brasil.

Nos estudos de Andrade (2007), que dão continuidade à pesquisa de André (2000), observa-se um avanço significativo no interesse dos pós-graduandos pela temática da formação docente. Esse crescimento reflete uma maior conscientização sobre a importância de discutir e aprofundar a formação de professores no contexto educacional brasileiro. Embora ainda existam lacunas importantes, como o silenciamento de temas específicos, é notório o aumento de pesquisas dedicadas a esse segmento nas pós-graduações, o que demonstra um movimento positivo em direção à valorização e ao reconhecimento da formação de professores como uma área estratégica para a melhoria da educação, como descritos a seguir:

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

Romanowski (2012) descreve que o número de pesquisas sobre formação de professores está em constante crescimento: em 2011, das 5.451 teses e dissertações defendidas em

Educação, 687, em torno de 12,6% do total da área, focalizam como tema central a formação de professores, comprovando o interesse dos pesquisadores no que tange a essa temática. Concomitante a isso, quando se refere às temáticas gênero e etnia, Andrade (2007) observou que, nos anos 2000, houve um silenciamento, o que para André (2000) era considerada uma temática emergente, contrariando as expectativas dessa autora. Logo, surge a pergunta: “Por que os pós-graduandos não investigam questões de gênero e etnia? Serão motivos socioculturais?” (Andrade, 2007, p. 14).

Apesar do silenciamento identificado em muitos estudos, o período entre 1960 e 1970 marcou a consolidação do movimento indígena no Brasil, impulsionado pelas políticas indigenistas que começaram a reconhecer os povos indígenas como protagonistas de sua própria história. Nesse contexto, os indígenas passaram a ocupar um espaço de maior participação ativa, por meio de assembleias, organizações e movimentos que lutavam por seus direitos. Esse engajamento foi crucial para o reconhecimento dos indígenas como cidadãos plenos no cenário político e social brasileiro. Na década de 1980, essas mobilizações ganharam ainda mais visibilidade, especialmente com a intensificação das demandas por uma educação diferenciada que respeitasse as especificidades culturais dos povos indígenas. A reivindicação pela formação de professores indígenas tornou-se central, visando garantir uma educação mais adequada e representativa de suas tradições e necessidades, como destacado por Ramos, Nogueira e Franco (2019). Essas lutas foram fundamentais para a inserção da educação indígena no debate público e acadêmico, resultando em avanços significativos nas políticas educacionais voltadas para esses povos.

Esse percurso histórico, aliado à produção acadêmica, evidencia o papel crucial que a pesquisa científica desempenha nos avanços das políticas públicas educacionais voltadas aos povos indígenas. A universidade, como centro de produção de conhecimento, tem uma relação direta com o fortalecimento da importância da escola para essas comunidades. A educação escolar indígena, ao se tornar uma pauta relevante nos espaços acadêmicos, também passou a ser reconhecida como uma ferramenta essencial para a promoção dos direitos indígenas e a preservação de suas culturas. As políticas públicas que emergiram a partir dessas discussões e mobilizações têm sido fundamentais para garantir que os povos indígenas possam se apropriar da educação formal sem perder sua identidade cultural. Como aponta Grupioni (2003), o apoio institucional às questões sociais e políticas é essencial para que os indígenas possam participar ativamente na construção de uma educação diferenciada, adaptada às suas realidades e valores. A implementação dessas políticas públicas reforça a autonomia dos povos indígenas, garantindo que a escola atue não apenas como um espaço de aprendizagem formal, mas também como um meio de valorização e revitalização de suas tradições, línguas e modos de vida.

Maroldi, Maia Lima e Hayashi (2018) destacam a crescente atenção que a educação indígena tem recebido em relatórios técnicos de órgãos governamentais, além de ser amplamente abordada em trabalhos acadêmicos de pós-graduação e artigos científicos. Esses avanços refletem a valorização da educação indígena como área estratégica, tanto para a preservação cultural quanto para a promoção de uma cidadania plena e inclusiva. No entanto, apesar desse progresso, os resultados da presente pesquisa evidenciam um preocupante silenciamento em relação às pesquisas focadas na formação e atuação de professores não indígenas que trabalham com alunos indígenas. Essa lacuna revela um desafio significativo: a necessidade urgente de aprofundar o debate e as investigações sobre a preparação de docentes que atuam em contextos interculturais. Garantir que esses professores compreendam e respeitem as especificidades culturais dos povos indígenas é essencial para o sucesso da educação escolar indígena e para o fortalecimento das políticas públicas que buscam uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, a continuidade das pesquisas sobre a formação de educadores não indígenas torna-se fundamental para promover uma educação que responda de maneira adequada e respeitosa às necessidades e às culturas indígenas.

3. Metodologia

Neste artigo fizemos o uso da revisão sistemática para identificar a produção nacional de teses e dissertações sobre a formação continuada de professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena, a partir do mapeamento, discutindo as características da formação continuada ofertada aos professores ou as razões da não oferta e, por fim, analisar os principais desafios dos professores não indígenas que atuam na educação escolar indígena.

Coerente com os objetivos do estudo, recorre-se a um estudo de revisão, para realizar uma abordagem de determinado tema, bem como conhecer seus movimentos, tendências, ausências e/ou ações repetitivas.

A revisão sistemática auxilia pesquisadores a desenvolver o mecanismo de análise crítica a partir de estudos primários relevantes e, assim, trilhar caminhos para o desenvolvimento de estudos específicos, trazendo direcionamentos para novas pesquisas, como aparato científico, epistemológico e metodológico. Podendo ser considerada “uma metodologia rigorosa proposta para identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade [...]” (Guanilo; Takahashi; Bertolozzi, 2011, p. 1261).

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

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

O banco de dados da BDTD disponibiliza opções por campo de pesquisa, como títulos, autores, assuntos etc.

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

Em seguida, aplicamos os critérios de inclusão e exclusão aos resultados obtidos. Essa etapa de seleção, baseada na leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, uma leitura panorâmica das produções (Campos, 2004), permitiu identificar nove trabalhos que foram analisados mais detalhadamente.

4. Discussão dos resultados

4.1 Perspectivas Acadêmicas sobre a Formação de Professores Não Indígenas: Abordagens e Práticas em Dissertações e Teses

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

4.1.1 Apresentação das pesquisas analisadas

Nesta pesquisa, foram analisados nove estudos acadêmicos, compostos por oito dissertações e uma tese, elaborados por nove autores diferentes. Esses trabalhos vão além da simples investigação sobre a formação continuada de professores não indígenas, ampliando a discussão para temas como as práticas docentes, as estratégias pedagógicas e o contexto linguístico que permeia esses ambientes educacionais. A abrangência dessas pesquisas revela um esforço significativo em capturar a complexidade das dinâmicas presentes na educação voltada para estudantes indígenas, evidenciando como as práticas em sala de aula e as especificidades linguísticas influenciam diretamente a eficácia do ensino.

Ao adotar uma abordagem multifacetada, essas pesquisas buscam não apenas compreender a formação dos professores, mas também explorar como esses profissionais se adaptam às realidades interculturais e enfrentam os desafios pedagógicos em contextos linguísticos diversos. Isso reflete um compromisso com a compreensão das inter-relações entre formação docente, práticas pedagógicas e o respeito às especificidades culturais e linguísticas dos alunos indígenas, destacando a importância de uma formação que contemple as demandas de uma educação inclusiva e diferenciada.

Quanto à metodologia, nas pesquisas examinadas, observou-se que a entrevista semiestruturada foi o método mais amplamente utilizado, frequentemente combinado com outras técnicas de análise, como rodas de conversa ou conversas informais, registro em diários de campo, conforme descrito nos estudos conduzidos por Silva, J. (2014) e Silva, M. (2015). Ambos os trabalhos adotaram uma abordagem de pesquisa colaborativa, além disso, foi estabelecido um diálogo contínuo por meio de conversas informais e análises das atividades pedagógicas.

Em relação aos participantes do estudo, inicialmente planejava-se analisar pesquisas que envolvessem professores não indígenas atuando diretamente em comunidades indígenas. No entanto, a maioria das pesquisas selecionadas adotou uma abordagem diferente, concentrando-se em professores não indígenas que lecionam para alunos indígenas em escolas urbanas. Essa mudança de foco pode ser explicada por alguns fatores logísticos e financeiros. Uma hipótese levantada neste estudo é que a prevalência de pesquisas em contextos urbanos está relacionada às dificuldades de deslocamento para comunidades indígenas, o que demanda tempo, recursos financeiros e planejamento. Essas limitações são particularmente relevantes em pesquisas de mestrado, em que o tempo disponível é restrito e o financiamento, muitas vezes, depende de recursos próprios dos pesquisadores.

Além disso, o número de professores participantes em cada pesquisa variou. No estudo de Kondo (2013), por exemplo, foram incluídos 14 participantes, dos quais apenas quatro eram professores não indígenas atuando diretamente em uma comunidade indígena, sendo esse o único estudo que teve como *locus* uma comunidade indígena. Esse dado reforça a tendência observada de que a maioria das pesquisas acaba por se concentrar em contextos urbanos em que os desafios logísticos são menores. No entanto, essa concentração também aponta para a necessidade de mais investigações, que contemplem a realidade das escolas localizadas em territórios indígenas, a fim de fornecer uma visão mais completa sobre a atuação dos professores não indígenas nesses espaços.

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

Silva, M. (2015) contou com a participação de 12 professores que atuavam com alunos indígenas em três escolas urbanas.

Preto (2017) realizou a aplicação de questionários com cinco professores não indígenas que atuavam com alunos indígenas.

Cavalheiro (2020) contou com a participação de quinze professores que iniciaram um curso de formação aplicado pela pesquisadora, porém, apenas nove o concluíram com êxito. Este estudo consiste no desafio da formação continuada de docentes que atuavam em uma escola não indígena que tem a presença de discentes indígenas.

Inicialmente, como já dito, o propósito deste estudo era analisar a formação continuada de professores não indígenas que atuam especificamente em escolas indígenas. Contudo, diante da escassez de pesquisas nesse domínio, a abordagem foi redirecionada para incluir os estudos que investigavam o contexto de professores não indígenas que recebem alunos indígenas em escolas urbanas. Apesar dessa mudança de foco, o cerne da pesquisa permaneceu fiel à sua intenção inicial. Esse ajuste de direcionamento revela uma lacuna significativa na literatura educacional, ressaltando a urgência em explorar e compreender os desafios enfrentados por esses educadores.

Kondo (2013) concluiu que os desafios da comunidade do Pinhalzinho na construção de uma educação própria são imensos. Apesar de toda determinação, percebeu-se a existência de inúmeros fatores que dificultam a efetivação de uma educação condizente com os desejos e necessidades encontradas, destacando a imposição de um sistema educacional homogêneo e a forte pressão por parte do estado quanto à língua, cultura e identidade, o que acaba gerando

conflitos dentro da educação, porém, os participantes destacam a importância da coexistência entre as línguas portuguesa e guarani nas escolas.

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

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

Silva, J. (2014) contou com a participação de professores que atuam no AEE. Os resultados evidenciaram a necessidade de formação inicial/continuada para professores do AEE das escolas indígenas, conforme os preceitos da escola diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural. A pesquisa colaborativa permitiu que os docentes refletissem sobre suas atividades cotidianas, que criassem situações de questionamento sobre a prática profissional. Os professores apontaram os avanços educacionais dos seus alunos, os obstáculos e os limites da falta de recursos e de materiais didático-pedagógicos específicos. Os relatos das professoras apontaram vários limites na garantia da qualidade do seu trabalho: espaço físico inadequado; carga horária insuficiente para atender aos alunos; dificuldade de avaliar as necessidades específicas; falta de profundidade dos conhecimentos relativos à deficiência intelectual e múltipla; o AEE não se apresenta como uma proposta pedagógica da escola; faltam recursos de tecnologia assistiva e ausência de materiais didático-pedagógicos na língua Guarani.

Silva, M. (2015) identificou no estudo alguns fatores que dificultavam a abordagem da temática indígena: dentre esses, a existência de um currículo que privilegia os componentes curriculares referentes à língua portuguesa e matemática; a carência de formação continuada destinada às professoras e equipes gestoras a respeito da história e das culturas dos povos indígenas; a falta de um planejamento institucional que incluía ações a esse respeito no projeto

político-pedagógico, que evidenciem as reconfigurações históricas e socioculturais dos povos indígenas no Brasil. Apesar das dificuldades mencionadas, as professoras procuram criar espaços no currículo para trabalhar a temática indígena, porém, a falta de formação específica foi um dos pontos relevantes apresentados na conclusão da pesquisa.

Para Jangarelli (2017), a escola desempenha o papel de integrar a cultura indígena aos conhecimentos da sociedade não indígena, sem negligenciar os saberes tradicionais, enquanto fortalece a preservação da cultura indígena diante da sociedade. A pesquisa constatou que não existem processos específicos de formação e contratação de professores indígenas no município de Guaíra, nem iniciativas municipais para a formação contínua desses profissionais. Em contrapartida, no estado do Paraná, há políticas de contratação específicas para professores indígenas, embora na única escola indígena do município a maioria dos professores contratados não seja de origem indígena. Essa realidade aponta para a necessidade de avançar na legislação municipal para a implementação de práticas pedagógicas bilíngues e diferenciadas nas escolas com alunos indígenas matriculados.

Pela percepção dos professores que participaram do estudo de Preto (2017), a falta de preparo, principalmente para as formações linguísticas, é o principal desafio. O que se observa no decorrer da pesquisa é que os professores não se sentem preparados para atender a esse universo que é distinto do seu cotidiano, tratando-se de escolas que tem seu corpo discente composto por indígenas e não indígenas, os professores sentem-se despreparados para lidar com esse universo que muitas vezes lhe é distante. Como compreensão da problemática que envolveu o objetivo geral estabelecido, entende-se que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no campo empírico investigado, não contribuiu significativamente para subsidiar os docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, na perspectiva da interculturalidade.

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

contemporaneidade, ou seja, a inserção de sujeitos com diversidade cultural, sejam eles cidadãos brasileiros ou não, nas salas de aula das escolas de educação básica pelo Brasil afora.

Cavalheiro (2020) trouxe a oportunidade de trabalhar com a formação docente e estudos multiculturais em uma escola pública do Paraná, na qual foram constatadas dificuldades dos professores em promover a valorização e inclusão das diversidades cultural e étnico-racial na escola. Entretanto, apesar de essa escola receber alunos da cultura indígena, nem sempre os docentes percebiam que a diversidade que adentra a escola pode interferir no processo de ensino e aprendizagem ou que esses alunos precisam ser incluídos na escola. Um dos resultados significativos na análise dos dados foi a constatação de que os professores perceberam que desconhecem a realidade dos alunos indígenas, mesmo eles estando tão próximos a eles, e que também não viam a diversidade cultural como elemento que pode influenciar, de forma positiva ou negativa, a aprendizagem, dependendo de como a escola trata a questão. Essa tomada de consciência leva a uma aproximação dos docentes à comunidade indígena local durante as etapas do processo educacional, promovendo um diálogo intercultural entre a escola indígena e a escola não indígena. Enfim, foi possível compreender que a escola é o lugar da formação continuada dos profissionais do magistério e que esses devem assumir o papel de protagonistas na formação continuada, em um trabalho colaborativo.

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

4.1.2 Abordagens à formação continuada de professores

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

fundamental que esses professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e linguística de forma eficaz e respeitosa.

A formação surge como um caminho essencial para proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para compreender e atender às necessidades específicas dos alunos indígenas, contribuindo para uma educação inclusiva e de qualidade. Conforme destaca Fraga (2017), consideramos:

o debate relevante pelo fato de a grande maioria dos trabalhos sobre educação escolar indígena, quando tratam de formação inicial ou continuada de professores, discutirem, quase exclusivamente, a presença (ou necessidade da presença) do professor indígena, o que é absolutamente compreensível levando em conta que a '(trans)formação de índios em professores' (GRUPIONI, 2006) é um princípio sustentado, implícita ou explicitamente, pelas principais políticas que orientam as bases da Educação Escolar Indígena no Brasil, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394, o Plano Nacional de Educação/Lei 10.172, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Resolução 3/99 e o Parecer 14/99 do CNE, dentre outras (Fraga, 2017, p. 506).

Foi identificada, nas pesquisas analisadas, uma escassez de professores indígenas com formação em nível superior atuando em escolas indígenas, como é trazido por Kondo (2013), cuja equipe pedagógica relata que uma das causas da existência de poucos professores indígenas na escola participante da pesquisa é a falta de professores graduados, além do fato de que muitos acabam cursando a mesma licenciatura, o que gera um déficit de profissionais para atuar na educação indígena, considerando que o currículo escolar exige formação em disciplinas específicas, daí a necessidade de preencher esse quadro com professores não indígenas.

A pesquisa de Silva M. (2015) destacou como uma das dificuldades encontradas nas escolas pesquisadas a falta de preparo alegado pelas professoras para atuarem com a temática indígena, bem como a insatisfação com os momentos de formação oferecidos pela Rede Estadual de Ensino, afirmando que esses momentos não atendem às suas expectativas ou necessidades.

Merece destaque um aspecto muito significativo encontrado nas pesquisas de Silva M. (2015) e Preto (2017). Apesar das dificuldades mencionadas, os professores procuram criar espaços no currículo para trabalhar a temática indígena, preocupando-se em fazer da escola um ambiente mais significativo para os alunos indígenas e promover, dentro de suas disciplinas ou não, relações interculturais.

Tais ações demonstram a responsabilidade que os professores têm com a educação, apesar de todas as dificuldades existentes na profissão docente. O que reflete a mobilização por

parte dos professores indígenas e não indígenas e da comunidade na busca da tão sonhada educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (RCNEI, 1998).

A ação do professor na educação escolar indígena é particularmente complexa, pois, como aponta Jangarelli (2017), o professor deve considerar na educação escolar indígena o fortalecimento da cultura indígena, bem como ser mediador da inclusão destes na sociedade.

De acordo com a autora,

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

Nesse contexto, é comum que as comunidades indígenas sejam expostas à educação escolar não indígena em instituições como universidades e escolas, a autora sugere que os professores não indígenas também se empenhem em compreender os conhecimentos étnicos da tradição educacional e cultural de cada povo, em diferentes espaços que envolvam essa educação. Esse entendimento mais profundo das tradições, modos de vida e religiões das comunidades indígenas requer um envolvimento direto com essas comunidades para contextualizar o ensino de maneira eficaz, especialmente porque o povo indígena valoriza e respeita suas histórias, que remete a outro ponto nevrálgico para as políticas públicas que é diminuir a rotatividade de professores nas escolas.

Em consonância com esse pensamento, na pesquisa de Kondo (2013) os líderes indígenas alegam que é preciso que o professor não indígena se esforce, conheça e utilize as normas determinadas pelos líderes indígenas, pois assim como a comunidade indígena está inserida dentro de uma sociedade não indígena, também necessita conhecer e respeitar as regras do mundo não indígena.

Assim, a formação continuada surge como um caminho fundamental para proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para compreender e atender às necessidades específicas dos alunos indígenas, contribuindo assim para uma educação inclusiva e de qualidade.

Considerações Finais

O silenciamento em torno da presença de professores não indígenas na educação escolar indígena é preocupante. Neste estudo, observamos a frequência de alunos indígenas em escolas não indígenas, uma realidade comum, devido à escassez de instituições educacionais nas próprias

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

Logo, é essencial que as políticas públicas voltadas à educação escolar indígena reconheçam suas especificidades e não negligenciem a realidade, incluindo em suas prioridades a formação dos profissionais que atuam junto aos estudantes indígenas, em uma proposta de formação que de fato forneça subsídios para trabalhar em uma escola com estudantes indígenas.

Referências

- ANDRADE, R. R. M. de. *Research on teacher education: a comparison between the 90s and 2000s*. 30th meeting of ANPEd, WG: teacher training, nº 08, 2007, available at: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3165-Int.pdf>. Accessed on: 20 Jun 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Compec, 2002. 364 p. State of Knowledge Series, ISSN 1676-0565, n. 6.
- BANIWA, G. *Indigenous school education in the XXI century: charms and disenchantment*, 1st ed. Rio de Janeiro: mórula, Lacerd, 2019.
- BRAZIL, Federal Constitution, 1988. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Accessed on: 09 Mar 2022.
- BRAZIL, *Law of Guidelines and Bases of National Education*. Law No. 9394. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Accessed on: 16 Oct 2024.
- BRAZIL, Ministry of Education. *National Curriculum Reference for Indigenous Schools*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Available at: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Accessed on: 16 Oct 2024.
- BRAZIL, CNE Opinion No. 14/99 – CEB, *National Curriculum Guidelines for Indigenous School Education*. Approved on August 14, 1999. Available at: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf. Accessed on: 16 Oct 2024.
- BRAZIL. Ministry of Education. *National Curriculum Reference for Indigenous Schools*. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Accessed on: 09 Mar 2022.

CAMPOS, C. J. G. METHOD OF CONTENT ANALYSIS: tool for the analysis of qualitative data in the field of health. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 5, p. 611–614, set. 2004. Available at: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/#>. Accessed on: 16 Oct 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>.

CAVALHEIRO, A. A. *The school as the place of continued (self) training of teaching professionals in multicultural and collaborative perspectives*. 2020, Dissertation (Master's Degree in Teaching of Human, Social and Natural Sciences) – Federal Technological University of Paraná, Londrina, 2020. Available at: <https://repositorio.utfrpr.edu.br/jspui/handle/1/5213>. Accessed on: 16 Oct 2024.

CORREIA, S. B.; MAIA, L. M. Social Representations of "Being Indigenous": An Analysis from the Non-Indigenous. *Psychology: Science and Profession*, v. 41, p. e221380, 2021. Available at: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/K38kDH3X6NYC5Ywh3bpg6tP/?lang=pt#>. Accessed on: 16 Oct 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221380>.

FIORENTI, Dário. *Mapping and state of research on the teacher who teaches mathematics as a field of study*. VII SIPE (VII International Seminar on Research in Mathematics Education). Foz do Iguaçu, Paraná, 2018. ISBN: 978-85-98092-2. Available at: https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8102_4251_ID.pdf. Accessed on: 16 Oct 2024.

FRAGA, L. Who is/should be the teacher of the indigenous school: an introductory discussion. *Revista Estudo Linguísticos*, São Paulo, n. 46 (2): p. 505–515, 2017. Available at: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1754>. Accessed on: 16 Oct 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v46i2.1754>.

GRUPIONI, L. D. B. Indigenous education in the Academy: commented inventory of dissertations and theses on indigenous school education in Brazil (1978–2002). *Em aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197–238, Feb. 2003. Available at: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2595>. Accessed on: 16 Oct 2024.

GUANILO, M. C. D.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Systematic review: general notions. *Journal of the School of Nursing of the University of São Paulo*, v. 45, n. 5, p. 1260–1266, out. 2011. Available at: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/CRjvBKKvRRGL7vGsZLQ8bQj/#>. Accessed on: 16 Oct 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000500033>.

IMBERNÓN, F. *Continuing Education of Teachers*. Porto Alegre, Artmed, 2010.

JANGARELLI, S. C. *The training and hiring of indigenous and indigenist teachers in the municipality of Guaíra/PR*. *Presidente Prudente*. 2017, Dissertation (master's degree in Education) – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, São Paulo, 2017. Available at: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1095>. Accessed on: 16 Oct 2024.

KONDO, R. H. *Linguistic representations and attitudes in the (re)construction of the indigenous identity of the Guarani Do Pinhalzinho (Tomazina /Pr)*: a study at the "Yvy Porã" school. 2013, Dissertation (Master's Degree in Language, Identity and Subjectivity) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Available at: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/444>. Accessed on: 16 Oct 2024.

MAROLDI, A. M.; MAIA LIMA, L. F.; HAYASHI, M. C. P.. The scientific production on indigenous education in Brazil: A NARRATIVE REVIEW. *Ibero-American Journal of Studies in Education*. Araraquara, v. 13, n. 3, p. 931–952, jul/set., 2018. e-ISSN: 1982-5587. Available at: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/684>. Accessed on: 16 Oct 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018>.

NASCIMENTO, M. R. A. *TEACHER TRAINING AND CURRICULUM: a practice in non-indigenous natural sciences in the city of Manaus/AM*. 2019. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2019. Available at: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22928>. Accessed on: 16 Oct 2024.

NASCIMENTO, N. *Training for indigenous intercultural education in the municipal school system of Foz do Iguaçu*, 2021, Dissertation (Master's Degree in Society, Culture and Borders) – State University of Western Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR, 2021. Available at: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5860>. Accessed on: 16 Oct 2024.

PRETO, F. F. *Teacher training, interculturality and indigenous education: decolonial contributions in the regular school space*. 2017, Dissertation (Master's Degree in Education) – La Salle University – UNILASSALLE, Canoas, 2017. Available at: <http://hdl.handle.net/11690/815>. Accessed on: 16 Oct 2024.

RAMOS, K. L.; NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO, Z. G. The challenges experienced by non-indigenous teachers at the Paritintin indigenous school. *Multidisciplinary Journal in Education – EDUCA*. Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 86-107, Oct./Dec., 2019. e-ISSN: 2359-2087. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4283>. Accessed on: 16 Oct 2024.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P.. *Anthropology and Education*. Belo Horizonte: autentica editorial, 2009. (Themes & Education Collection; 10). ISBN 978-85-7526-397-6.

ROMANOWSKI, J. P.. *Notes in research on teacher education: contributions to the debate*. *Educational Dialogue Magazine*. Paraná, vol. 12, n. 37, September and December 2012, pp. 905 – 924. Available at: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000300015&lng=pt&nrm=iso. Accessed on: 16 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v12i37.4810>.

SILVA, J. H. *Training of teachers for specialized educational services in indigenous schools*. 2014, Dissertation (Master's Degree in Education) – Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2014. Available at: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/JO%C3%83O%20HENRIQUE%20DA%20SILVA.pdf>. Accessed on: 16 out. 2024.

SILVA, M. da. *The indigenous theme in the early years of elementary school: a study of teaching curricular practices in Pesqueira/PE*. 2015, Dissertation (Master's Degree in Contemporary Education) – Federal University of Pernambuco, Caruaru, Pe, 2015. Available at: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17271>. Accessed on: 16 out. 2024.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Review studies: conceptual and methodological implications. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 14, n. 41, p. 165–189, <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>. Available at: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Accessed on: 16 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.

ZEICHNER, K. M. The reflective training of teachers: ideas and practices. *Lisbon: EDUCA*, 1993. Available at: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a16.pdf>. Accessed on: 16 out. 2024.