

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MACEIÓ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO,  
INOVAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIAS  
E POLÍTICAS PÚBLICAS  
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS  
PÚBLICAS

CLAUDIA MARIA RODRIGUES DE JESUS

**ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS  
PROFESSORES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Autor(a): Claudia Maria Rodrigues de Jesus  
Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cristiane Monteiro da Cruz  
Coorientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jesana Batista Pereira

MACEIÓ/AL  
JUNHO/2025

ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR

Claudia Maria Rodrigues de Jesus

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E  
POLÍTICAS PÚBLICAS DO CENTRO  
UNIVERSITÁRIO DE MACEIÓ COMO  
PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS  
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE  
MESTRE EM SOCIEDADE, TECNOLOGIAS  
E POLÍTICAS PÚBLICAS.

Profa. Dra. Cristiane Monteiro da Cruz  
(Orientadora)

Profa. Dra. Jesana Batista Pereira  
(Coorientadora)

MACEIÓ/AL  
JUNHO/2025

Catálogo na fonte: Biblioteca do Centro Universitário de Maceió, Unima | Afya

- 
- J58a** Jesus, Claudia Maria Rodrigues de  
Análise do processo formativo dos professores indígenas na educação escolar / Claudia Maria Rodrigues de Jesus ; orientação [de] Cristiane Monteiro da Cruz ; coorientação [de] Jesana Batista Pereira. – Maceió, 2025. 104 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) -Centro Universitário de Maceió – Unima | Afya, Maceió, 2025. Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Políticas Públicas (SOTEPP), 2025.
- Linha de Pesquisa: Sociedade, Território e Políticas Públicas.  
Inclui bibliografias.
1. Professores indígenas - formação. 2. Política educacional indígena. 3. Educação escolar indígena. I. Cruz, Cristiane Monteiro da (orient.). II. Pereira, Jesana Batista (coorient.). III. Centro Universitário de Maceió. IV. Título.

---

CDU 371.13(=1-82)

Bibliotecária responsável: Adriele da Silva Lima CRB-4/1898

# **ANÁLISE DO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**Claudia Maria Rodrigues de Jesus**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA À BANCA EXAMINADORA PARA A OBTENÇÃO DO  
TÍTULO DE MESTRE EM SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Aprovada por:

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cristiane Monteiro da Cruz (Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Jesana Batista Pereira Coorientadora)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Vinícius Minatel (Membro Interno da Banca)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jorge Luís Gonzaga Vieira (Membro Externo da Banca)

MACEIÓ/AL  
JUNHO/2025

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força, fé e perseverança que me sustentaram durante toda esta jornada.

À minha mãe Ivone, meu porto seguro, pelo amor incondicional, apoio constante e por estar sempre presente nos momentos mais desafiadores.

À minha família, pelo amor, apoio e torcida constante, que foram fundamentais para a realização deste sonho.

À minha irmã Simone Cleide, pelo incentivo, compreensão e por acreditar no meu desenvolvimento profissional, sendo uma parceira indispensável em todos os momentos.

Ao Instituto Federal de Alagoas, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização parcial deste mestrado e pela liberação para o afastamento necessário para os estudos, contribuindo diretamente para o meu crescimento acadêmico.

À Fundação Nacional do Índio, pela valiosa contribuição no acesso ao conhecimento e suporte durante a pesquisa.

Às lideranças indígenas, que gentilmente autorizaram a entrada nas comunidades, possibilitando o desenvolvimento deste trabalho, e, em especial, às escolas participantes da pesquisa, bem como aos professores que colaboraram com seu tempo e dedicação.

À Gerência de Educação Indígena de Alagoas, da Secretaria de Educação de Alagoas, pelo apoio institucional e incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristiane Monteiro da Cruz, e à minha coorientadora, Profa. Dra. Jesana Batista Pereira, pela orientação precisa, paciência e estímulo intelectual, essenciais para a concretização desta dissertação.

Aos professores que compartilharam seus conhecimentos e experiências ao longo do mestrado, contribuindo para minha formação acadêmica e profissional.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, que compartilharam conhecimentos, experiências e fizeram parcerias valiosas durante esta caminhada.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, direta ou indiretamente.

## RESUMO

A formação de professores indígenas é uma questão atual na política educacional brasileira e se apresenta como um dos principais desafios para a consolidação da Educação Escolar Indígena. Apesar da importância da formação de professores indígenas e existir de uma legislação específica, pouco se tem de pesquisas no âmbito das políticas educacionais sobre o processo formativo dos professores que atuam nas escolas indígenas. Para cobrir essa lacuna de pesquisa este estudo visou investigar o processo formativo dos professores indígenas, considerando as políticas públicas que o influenciam. Como base teórica, apoia-se nos estudos da Educação Escolar Indígena e na política de formação de professores, trazendo ainda a perspectiva de uma formação baseada nos princípios da promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, na articulação dos diversos espaços formativos e no reconhecimento de uma educação específica e diferenciada. Realizou-se um estudo de caso qualitativo nas escolas indígenas estaduais. O instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista de forma presencial e análise documental. Para a análise de dados foi utilizada como teoria a análise temática de conteúdo de Bardin. Os resultados apontam para a ausência ou desconhecimento de políticas públicas sistemáticas e estruturadas para a formação dos professores indígenas, evidenciando lacunas institucionais que comprometem a valorização profissional desses docentes, bem como a qualidade da educação oferecida às comunidades indígenas. Essa realidade ressalta a necessidade de fortalecimento das políticas e práticas formativas que reconheçam as especificidades culturais, promovam o diálogo intercultural e garantam condições adequadas para o exercício da docência nas escolas indígenas. Este estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre a formação docente indígena, ao enfatizar a construção de processos formativos críticos sustentados pelo diálogo intercultural entre distintos sistemas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Formação de professores indígenas. Política educacional indígena. Educação Escolar Indígena.

## RESUMEN

La formación de profesores indígenas es una cuestión actual en la política educativa brasileña y se presenta como uno de los principales desafíos para la consolidación de la Educación Escolar Indígena. A pesar de la importancia de la formación de profesores indígenas y de la existencia de una legislación específica, hay pocas investigaciones en el ámbito de las políticas educativas sobre el proceso formativo de los profesores que trabajan en las escuelas indígenas. Para cubrir esa laguna de investigación, este estudio tuvo como objetivo investigar el proceso formativo de los profesores indígenas, considerando las políticas públicas que lo influyen. Como base teórica, se apoya en los estudios sobre Educación Escolar Indígena y en la política de formación docente, incorporando además la perspectiva de una formación basada en los principios de promoción de diálogos interculturales entre diferentes conocimientos, en la articulación de los diversos espacios formativos y en el reconocimiento de una educación específica y diferenciada. Se realizó un estudio de caso cualitativo en escuelas indígenas estatales. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la entrevista presencial y el análisis documental. Para el análisis de datos se utilizó como referencia la análisis temática de contenido de Bardin. Los resultados indican la ausencia o desconocimiento de políticas públicas sistemáticas y estructuradas para la formación de profesores indígenas, evidenciando lagunas institucionales que comprometen la valorización profesional de estos docentes, así como la calidad de la educación ofrecida a las comunidades indígenas. Esta realidad resalta la necesidad de fortalecer las políticas y prácticas formativas que reconozcan las especificidades culturales, promuevan el diálogo intercultural y garanticen condiciones adecuadas para el ejercicio de la docencia en las escuelas indígenas. Este estudio contribuye al profundizamiento de las discusiones sobre la formación docente indígena, al enfatizar la construcción de procesos formativos críticos sostenidos en el diálogo intercultural entre distintos sistemas de conocimiento.

**Palabras-clave:** Formación de docentes indígenas. Política educativa indígena. Educación escolar indígena.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Dança do Toré. Escola Estadual Indígena Itapó. Aldeia Karapotó Plaki-ô. São Sebastião-AL.....	21
<b>Figura 2.</b> Escola Estadual Indígena Itapó. Aldeia Karapotó Klapi-ô. São Sebastião-AL.....	22
<b>Figura 3.</b> Linha do tempo da Educação Escolar Indígena.....	23
<b>Figura 4.</b> Localização das etnias indígenas em Alagoas.....	42
<b>Figura 5.</b> Oca na Comunidade Xukuru-Kariri. Aldeia Coité-Serra do Cangará-Palmeira Índios-AL.....	43
<b>Figura 6.</b> Portal de entrada da Aldeia Karapotó Plaki-ô. São Sebastião-AL.....	44

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b>	Quantitativo de professores indígenas e não indígenas das Escolas Estaduais Indígenas pesquisadas.....	56
<b>Tabela 2.</b>	Quantitativo de professores indígenas concursados e temporários atuando nas escolas pesquisadas.....	56
<b>Tabela 3.</b>	Formação acadêmica dos professores das escolas indígenas deste estudo.....	60

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Distribuição das etnias indígenas nos municípios alagoanos.....	42
<b>Quadro 2.</b>	Escolas Estaduais Indígenas de Alagoas.....	45
<b>Quadro 3.</b>	Universo da pesquisa.....	52
<b>Quadro 4.</b>	Objetivos específicos da pesquisa e evidências coletadas em campo.....	55
<b>Quadro 5.</b>	Categoria: Formação acadêmica específica dos professores indígenas.....	64
<b>Quadro 6.</b>	Categoria: Aplicabilidade e legislação na formação de professores indígenas.....	67
<b>Quadro 7.</b>	Análise do PPP da Escola A.....	73

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CLIND	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CP	Conselho Pleno
FECOEP	Fundo Nacional de Combate e Erradicação da Pobreza
Fepeeind	Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena
Funai	Fundação Nacional do Índio
GERE	Gerência Especial de Ensino
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
ITERAL	Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
Pafor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEE	Plano Estadual de Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular para as Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-AL	Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i> , em português Sociedade Internacional de Linguística
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
RCLE	Registro do Consentimento Livre e Esclarecido
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
....		
<b>2</b>	<b>COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO PELO PRISMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b> .....	<b>19</b>
2.1	PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	22
2.1.1	Primeira fase (séc. XVI a início do séc. XX): Catequese e Assimilação..	23
2.1.2	Segunda fase (início do séc. XX a meados do séc. XX): Serviço de Proteção ao Índio e Integração Nacional.....	26
2.1.3	Terceira fase (déc. de 1960 e 1970): Projetos Alternativos e Movimentos Indigenistas.....	27
2.1.4	Quarta fase (a partir da déc. de 1980): Autonomia e Autoria Indígena.....	30
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	34
....		
2.3	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM ALAGOAS.....	41
2.3.1	Perfil demográfico, étnico e educacional dos povos indígenas em Alagoas.....	41
....		
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>55</b>
4.1	PERFIL DO PROFESSOR INDÍGENA.....	56

4.2	FORMAÇÃO ESPECÍFICA INICIAL E CONTINUADA.....	62
4.3	PRESENÇA E PERCEPÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	66
4.4	DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS.....	68
4.5	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	69
4.5.1	<b>Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos.....</b>	69
4.5.1.1	Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola 1 A.....	70
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	75
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	77
	.....	
	<b>APÊNDICE I – ENTREVISTA PARA PROFESSORES.....</b>	86
	<b>ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA E PESQUISA.....</b>	87
	<b>ANEXO B – REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	102

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o processo formativo de professores indígenas surgiu a partir da minha experiência profissional no campo da Educação como pedagoga e professora. Embora minha trajetória não tenha se desenvolvido diretamente em contextos indígenas, sempre considerei desafiador e relevante compreender como se dá a formação de educadores que atuam em realidades tão singulares e plurais. Acredito que a educação de qualidade e inclusiva se constrói no diálogo, na escuta e na valorização das diferenças, princípios que aprendi e vivenciei ao longo da minha carreira.

A Pedagogia, enquanto Ciência da Educação, desempenha um papel reflexivo e formativo fundamental no desenvolvimento profissional dos educadores. A perspectiva histórico-crítica, em especial, destaca a importância da práxis – a relação dialética entre teoria e prática – na formação docente, enfatizando que o processo formativo deve estar fundamentado em uma reflexão crítica capaz de promover a transformação social e a valorização da identidade cultural dos professores indígenas (Saviani, 2003). Dessa forma, a Pedagogia contribui para que os professores indígenas desenvolvam uma ação educativa que respeite suas comunidades, promovendo a humanização, a criticidade e a intelectualidade necessárias para atuar em contextos interculturais.

Segundo Nóvoa (2022), a formação docente enfrenta um desafio significativo devido ao crescente envolvimento de políticas públicas e especialistas em educação, o que tem relegado os professores a um papel secundário nos debates sobre educação. O mesmo autor defende que é crucial reforçar a capacidade dos professores para refletir, publicar e atuar publicamente, não apenas de forma individual, mas coletivamente, para garantir que sua voz seja ouvida nos debates educacionais (Nóvoa, 2022).

Diante desse cenário, estudar a formação de professores indígenas na Educação Escolar exige um diálogo intercultural sensível e respeitoso, que valorize as diferenças culturais, promova a escuta atenta e propicie a troca de saberes entre formadores e professores indígenas (Pereira, 2021). Formar professores indígenas é uma questão atual na política educacional brasileira e representa um dos principais desafios para a consolidação da Educação Escolar Indígena (Grupioni, 2006). As discussões voltadas para a formação de professores indígenas têm se destacado na

contemporaneidade como fundamentais para o desenvolvimento de uma educação diferenciada, de qualidade e inclusiva. Conforme Luciano (2011), existem escolas nas comunidades indígenas, fazendo-se, portanto, necessária a presença de professores indígenas para formar estudantes indígenas nessas escolas.

A Educação Escolar Indígena é um direito garantido pela Constituição Federal, a qual, em seu artigo 210, determina 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, 1988); bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo Art. 78 estabelece que a educação escolar para os povos indígenas deve ser “bilíngue e intercultural”, contudo existem diversos desafios para assegurar a educação indígena na prática, dentre os quais a formação de professores. Como aponta Grupioni (2006), a formação específica para professores indígenas é uma demanda tanto dos educadores quanto das comunidades as quais buscam uma educação de qualidade para suas crianças, devido a ausência de professores qualificados em comunidades indígenas.

[...] para os povos indígenas, a educação é essencialmente diferente daquela praticada desde os tempos coloniais por missionários e representantes do governo. A educação escolar é vista como um instrumento de luta, uma forma de resistência e afirmação da identidade cultural indígena. Portanto, é “consenso estabelecido que escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades” (Grupioni, 2006, p.51).

Nesse contexto, é importante que a formação de professores inicial e continuada seja priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena, conforme preconizada pela legislação brasileira. Portanto, políticas públicas são necessárias para possibilitar o diálogo entre a população indígena e a sociedade civil, a fim de planejar e construir currículos e programas de formação docente que considerem as especificidades étnicas, linguísticas e culturais desses povos (Ferreira, 2001).

Luciano (2013) argumenta que o protagonismo dos professores indígenas ainda enfrenta limitações, sugerindo a necessidade de aprimorar e expandir os processos de formação inicial e continuada desses educadores. Além disso, é preciso formar professores reflexivos, conscientes de seu papel como mediadores do conhecimento e agentes de mudança social, por meio de formação inicial e continuada, porquanto a reflexão sobre a prática permite aos professores identificar

e atuar em situações que permeiam a vida de seus alunos, seja em sala de aula ou fora dela (Freire, 1996).

É importante destacar que a formação de professores indígenas tem respaldo legal na Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas que, por sua vez, regulamentam os programas e cursos a formação inicial e continuada de professores indígenas, a qual afirma que “A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígenas dos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2015, p. 7). Logo, a formação de professores é obrigatória, amparada pela legislação, e de extrema importância para garantir uma educação diferenciada e de qualidade nas comunidades indígenas.

Contudo, apesar da importância da formação de professores e da legislação específica, as pesquisas sobre o processo formativo dos professores que atuam nas escolas indígena são escassas, especificamente em Alagoas. Nesse sentido, questiona-se: Como estão sendo desenvolvidos os processos formativos dos professores indígenas? Isto posto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o processo formativo dos professores indígenas, considerando as políticas públicas que o influenciam. O desenvolvimento deste estudo procura atender aos seguintes objetivos específicos:

- Compreender as discrepâncias através das políticas públicas sobre aquilo que é legalmente estabelecido para a Educação Escolar Indígena em Alagoas e as propostas operadas pelo Estado no que se refere a formação de professores.
- Verificar os processos formativos de professores indígenas, considerando desafios e demandas enfrentadas pelos docentes em suas atuações na região.
- Identificar o número de professores indígenas e não indígenas os quais atuam nas escolas indígenas localizadas nas comunidades indígenas do Agreste e Sertão do Estado de Alagoas.

Este estudo busca contribuir para a ampliação do debate sobre o processo formativo de professores indígenas, com base na promoção de diálogos interculturais entre distintos saberes, valores e experiências. Defende-se a construção de práticas formativas críticas e reflexivas, as quais considerem o fazer pedagógico e a pesquisa como princípios educativos estruturantes da Educação.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância de compreender o professor indígena enquanto transmissor de saberes e pesquisador de sua própria prática e realidade. De acordo com Freire (1996, p. 43), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, implicando ao educador estar constantemente investigando, analisando e transformando sua atuação pedagógica à luz dos contextos culturais e sociais em que está inserido.

Essa concepção dialoga com Demo (2000, p. 143), para quem “o professor é, antes de tudo, um pesquisador”, comprometido com a produção de conhecimento a partir de sua experiência cotidiana e da problematização dos desafios encontrados no contexto escolar. Nessa linha, Zeichner (2008) também ressalta que a pesquisa sobre a própria prática é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilita ao educador construir saberes significativos e contextualizados, promovendo a autonomia intelectual e o protagonismo na transformação da realidade educativa.

Assim, ao assumir o papel de pesquisador, o professor indígena torna-se protagonista na construção do conhecimento, na valorização das culturas indígenas e na constante renovação das práticas pedagógicas, fortalecendo a autonomia e a identidade das comunidades em que atua. Dessa forma, este estudo reforça a necessidade de uma formação a qual articule teoria e prática, ensino e pesquisa, promovendo a reflexão crítica e o compromisso com uma educação intercultural, democrática e emancipatória.

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Sociedade, Território e Políticas Públicas, por abordar a formação de professores para a Educação Escolar Indígena como uma política pública de caráter interdisciplinar, situada na interface entre os campos da educação e das políticas públicas. Nesse sentido, Freire (1987) define a interdisciplinaridade como um processo metodológico que envolve a construção do conhecimento pelo sujeito, fundamentado em sua relação com o contexto, a realidade e sua cultura. Essa abordagem é expressa por meio de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, a qual revela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de maneira integrada.

Para melhor compreensão do tema abordado neste estudo, adotaremos o conceito de Educação Escolar Indígena pautada nos princípios da diferença, da especificidade, da diversidade, do bilinguismo e da interculturalidade e o processo formativo dos professores indígena ser pautado na Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de

janeiro de 2015.

A metodologia adotada nesta pesquisa consiste em um estudo de caso qualitativo, tendo a entrevista como técnica principal de coleta de dados. Essa escolha se justifica pelo fato de a entrevista proporcionar um material verbal rico e complexo, proveniente da fala relativamente espontânea dos participantes, os quais revelam seu sistema próprio de pensamentos, valores, representações e emoções (Bardin, 2011). Além das entrevistas, realizou-se análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas indígenas participantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento do presente estudo, a perspectiva teórica destaca o diálogo com autores como Saviani (2003); Grupioni (2000; 2006; 2008); Pereira (2021); Luciano (2006; 2011; 2013); Freire (1987; 1996; 2004); Demo (2000); Zeichner (2008); Maher (2006); Bernardi, Delizoicov; Cecco (2020); Baniwa (2019); Santos Tupinambá (2016); de Oliveira Junior *et al.* (2023); Tassinari (2001); Ângelo (2006); Barcellos (2014); Domite; Rodrigues; Ferreira (2009); Ladeira (2003); Menezes; Faustino; Novak (2021); Cavalcante (2003); Candau (1996); Guimarães (2006); Pimenta (1999); Rosendo; Medeiros (2021); Bergamaschi; Araújo Leite (2022), com referências na trajetória da Educação Escolar Indígena e formação de professores indígenas e dispositivos legais, como legislações e resoluções.

Este trabalho é composto por cinco seções, organizadas de forma a proporcionar uma integração de conhecimentos que visa alcançar os objetivos propostos. A primeira seção apresenta a Introdução, contextualizando o tema e delineando os objetivos da pesquisa. A segunda seção, composto pelo Referencial Teórico aborda a Educação Escolar Indígena, na forma de tópicos sobre o percurso histórico da Educação Escolar Indígena; a formação de professores indígenas como política pública e a educação escolar e formação de professores em Alagoas. A terceira seção descreve o Percurso Metodológico. A quarta seção apresenta os Resultados e Discussão. A quinta seção traz as Considerações Finais.

## 2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO PELO PRISMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), desde muito antes da existência das escolas,

os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (Brasil, 1998, p. 22).

Assim, compreende-se que a educação indígena se refere aos “processos educativos tradicionais de cada povo indígena”, baseados em práticas cotidianas, na oralidade e na vivência comunitária (Maher, 2006, p. 16).

Maher (2006) destaca ainda que esses processos ocorrem de maneira espontânea e contínua, sem a figura formal do professor, e são integrados às atividades diárias da comunidade. Bernardi; Delizoicov; Cecco (2020) reforçam que a educação indígena abrange tanto o ensino de atividades complexas quanto cotidianas, ocorrendo de forma natural, sem interrupções abruptas, e promovendo a aprendizagem de modo integral e contextualizado.

No entanto, ao considerar a Educação Escolar Indígena, correlaciona-a às práticas educacionais formais desenvolvidas dentro das instituições de ensino localizadas nas comunidades étnicas (Ferro, 2018; Gueiros, 2020). Desta feita, os processos educativos são fundamentais em qualquer sociedade humana, visto que as comunidades produzem, reproduzem e disseminam seus conhecimentos e valores, assegurando sua sobrevivência e continuidade ao longo da história em virtude da educação (Baniwa, 2019).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 do Conselho Nacional de Educação:

[...] todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso distinguir claramente dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena (Brasil, 1999, p. 3).

Por sua vez, Luciano (2006) ressalta que, enquanto a educação indígena diz respeito aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos

povos indígenas, a Educação Escolar Indígena envolve tanto os conhecimentos indígenas quanto os não indígenas, mediados pela escola, uma instituição historicamente vinculada aos povos colonizadores. Vale salientar que, de forma institucionalizada, a Educação Escolar Indígena dialoga com outros conhecimentos, atendendo às demandas específicas de cada comunidade indígena, respeitando o currículo e a organização do tempo (Santos Tupinambá, 2016).

O estudo de Oliveira Junior *et al.* (2023, p. 117) discorre acerca da mudança funcional da escola indígena, a qual, por sua vez, mostra-se “instrumentalizada para a dominação dos povos nativos, desconectadas da realidade, tornando-se, assim, instrumento de reafirmação cultural e étnica, promotora para tomadas de decisões”.

Ora, a Educação Escolar Indígena é um instrumento de resistência e luta para os povos indígenas e, para que essa educação diferenciada possa ser efetivada, e tornar-se verdadeira, é necessário rever as práticas pedagógicas; estabelecer um calendário escolar que respeite suas culturas e tradições; e desenvolver um currículo o qual valorize seus conhecimentos étnicos específicos. Além disso, é fundamental desafiar posturas etnocêntricas e autoritárias que ainda persistem no sistema educacional. Desta feita, a Educação Escolar Indígena deve ser implementada em consonância com os interesses de cada etnia, valorizando seus etno-conhecimentos (Silva, 1993 *apud* Braga, 2021).

Nas palavras de Grupioni a escola indígena é vista:

[...] como um movimento pendular, pode dizer que a escola se moveu, no longo percurso, até os dias de hoje, de algo que foi imposta aos índios a uma demanda que hoje é atualmente reivindicada. Utilizada no passado para aniquilar culturalmente esse povo, hoje tem sido vista como um instrumento que lhes pode trazer de volta o pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (Grupioni, 2006, p. 4).

Um exemplo dessas práticas de pertencimento étnico é a dança do toré (Figura 1), a qual configura-se como uma expressão cultural de significativa relevância para os povos indígenas, articulando elementos de tradição, musicalidade, religiosidade e ludicidade. Trata-se de um ritual que transcende o aspecto performático, assumindo um papel central na preservação da identidade étnica e na transmissão de saberes ancestrais. Conforme observa Barcellos (2014, p. 198), “dependendo da ocasião, do local e do motivo pelo qual o ritual está sendo realizado, muda a sistemática das apresentações”. A cerimônia é caracterizada por

uma dança de formação circular – realizada em fila ou em pares – acompanhada por cantos entoados ao som de instrumentos tradicionais, como maracás, zabumbas, gaitas e apitos, os quais conferem ritmo e simbolismo à prática ritualística.

**Figura 1.** Dança do Toré. Escola Estadual Indígena Itapó. Aldeia Karapoto Plaki-o. São Sebastião - AL.



Nesse contexto, a escola indígena desempenha um papel fundamental na formação de uma postura pedagógica que reconhece a pluralidade e a diversidade dos povos indígenas na contemporaneidade. Para Tassinari (2001, p. 125), a escola indígena é “articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

Ângelo (2006, p. 207) defende que

[...] a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia”.

Nesse sentido, a efetivação dessa escola indígena envolve mudanças ideológicas e históricas, alcançada por meio da transição partindo da escola imposta aos indígenas, e findando na concretização de uma escola para os povos indígenas, diante de um cenário de resistência e luta (Bernardi; Delizoicov; Cecco, 2020).

**Figura 2.** Escola Estadual Indígena Itapó. Aldeia Karapotó Plaki-ô. São Sebastião - AL.

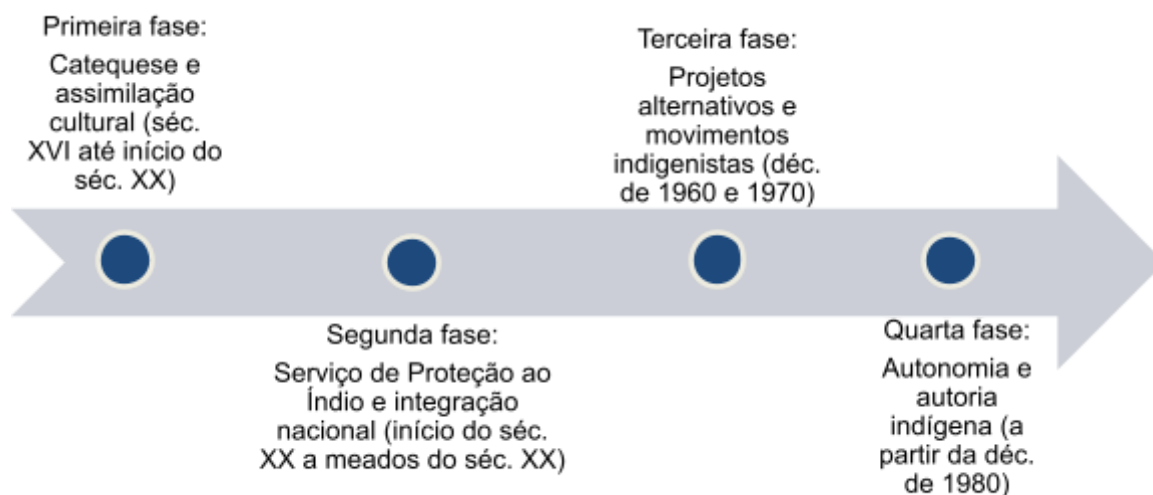


## 2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para entender a trajetória da política de formação de professores indígenas faz-se necessário fazer o resgate do percurso da Educação Escolar Indígena no Brasil. Vale ressaltar que a educação escolar no Brasil, historicamente, foi caracterizada pela homogeneização, hierarquização, monoculturalismo, eurocentrismo, exclusão e negação dos saberes e sujeitos indígenas e negros (Domite; Rodrigues; Ferreira, 2009). No entanto, as políticas indigenistas e indígenas têm buscado conscientizar a sociedade sobre a importância de valorizar as diferenças culturais e identidades étnicas, rompendo com os preconceitos em relação aos povos indígenas.

De acordo com Ferreira (2001), a história da Educação Escolar Indígena no Brasil pode ser dividida em quatro fases distintas, conforme Figura 3, abaixo, e tópicos seguintes, os quais explicitam cada uma dessas fases.

**Figura 3.** Linha do tempo da Educação Escolar Indígena



Fonte: Elaborado pela autora.

### **2.1.1 Primeira fase (séc. XVI a início do séc. XX): Catequese e Assimilação**

A primeira fase ocorreu durante o Período Colonial, quando a escolarização dos indígenas era exclusivamente responsabilidade de missionários católicos, especialmente os missionário jesuítas, os quais vieram para o Brasil com o objetivo de catequizar os nativos, e assim, auxiliar a monarquia portuguesa no processo de povoamento, exploração e dominação da população da colônia, utilizando a educação como a forma de aproximação com os nativos e como o meio de disseminar o catolicismo (Correia, 2018).

A primeira referência oficial à instrução no Brasil encontra-se no Regimento de 17 de dezembro de 1548, assinado por D. João III e entregue a Tomé de Sousa. O penúltimo parágrafo trazia ordem para que os cristãos “possam ser doutrinados e ensinados nas coisas da nossa Santa Fé. E aos meninos, porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se fossem cristãos, e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios” (Niskier, 1989, p. 42 *apud* Correia, 2018, p. 44).

Por conseguinte, na Colônia, por determinação de D. João III, os indígenas deveriam ser convertidos ao Catolicismo por meio de catequese e de instrução, e essa função seria exercida pela Companhia de Jesus (Saviani, 2011 *apud* Correia,

2018), cujos representantes chegaram em 1549, chefiado pelo padre Manuel da Nóbrega, acompanhado por Leonardo Nunes, João de Azpilcueta Navarro, Antônio Pires e os irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome. Assim, logo após a fundação da cidade de Salvador em 29 de março de 1549, começou a funcionar a primeira escola de ler e escrever, demonstrando a política de instrução secular dos padres jesuítas de abrir uma escola onde quer que se erguesse uma igreja (Leite, 2000 *apud* Correia, 2018).

Nesse contexto colonial, a escola foi implantada em áreas indígenas, entretanto as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos originários não foram considerados, sendo, por conseguinte, excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas (Grupioni, 2006; Freire, 2004).

Devido a uma série de conflitos entre os jesuítas e alguns colonos ocidentais os quais seriam “mau exemplo” de comportamento para os silvícolas, os padres jesuítas instituíram no Brasil a estrutura organizacional do aldeamento, o qual “consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior” (Henriques *et al.*, 2007, p. 11). Nos aldeamentos os nativos viviam conforme as normas impostas pelos missionários jesuítas, sendo vetado, inclusive, o contato com o mundo externo. Os aldeamentos tornaram-se responsáveis também pela função de desvalorizar às culturas indígenas, impondo a esses povos originários uma nova ordem social (Henriques *et al.*, 2007). Ademais, o ensino praticado nos aldeamentos estava direcionado à catequese dos indígenas, estruturado de modo a desconsiderar os princípios tradicionais da Educação Indígena, além de suas línguas e culturas. Segundo Freire (2004, p. 23, *apud* Henriques *et al.*, 2007, p. 11):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser 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.

A partir 1757, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos indígenas era necessária (Henriques *et al.*, 2007). Em 1759, os padres jesuítas foram expulsos da Colônia

Portuguesa Americana: “O Alvará de 28 de junho de 1759 determinava a extinção e fechamento de todas as classes e colégios jesuítas, ao mesmo tempo instituiu a criação das aulas régias mantidas pela Coroa em Portugal e todas as Colônias sob domínio do reino” (Correia, 2018, p. 44). Esse período histórico de reforma na educação portuguesa ficou conhecido como Reformas Pombalinas, as quais foram introduzidas e influenciadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (Correia, 2018). Segundo Azevedo (1976, *apud* Correia, 2018) com a expulsão dos jesuítas e fechamentos de suas escolas, a instrução no Brasil colonial viveu um período de atraso.

Após a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus do Brasil, os aldeamentos foram elevados à categoria de vilas, e foi criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador. No entanto, a implantação do Diretório de Índios não representou mudanças significativas para essas populações, visto que esse sistema administrativo deu continuidade ao regime anterior de expropriação dos hábitos e costumes culturais dos indígenas, como, por exemplo, a proibição do uso de línguas indígenas em salas de aulas e a obrigatoriedade do ensino e do uso da língua portuguesa, reforçando a política de assimilação cultural dos indígenas. Com o estabelecimento dos Diretórios intensificou-se a escravização dos nativos para trabalharem nas atividades domésticas, agrícolas e extrativistas. Os indígenas eram preferidos em relação aos escravizados negros por estarem adaptados às condições naturais da região, além de serem, comercialmente, mais baratos (Henriques *et al.*, 2007).

Em 1798, o Diretório dos Índios foi revogado, sem qualquer outro instrumento legal que o substituísse, até que em 24 de julho de 1845 foi promulgado o Decreto Imperial nº 426, denominado “Regulamento das Missões”, o qual estabeleceu as regras para a administração das aldeias indígenas e o processo de catequese e civilização dos povos indígenas no Brasil Imperial. Essa norma vigorou até 1889, e instituíam as diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil, os quais voltariam a ser responsáveis pela catequese e civilização dos indígenas. A atuação desses missionários assemelhou-se, em alguns pontos, ao trabalho anteriormente desenvolvido pelos jesuítas, ao retomar, por exemplo, o sistema de aldeamento, o qual considerava-se ferramenta imprescindível para os processos de catequização, civilização e assimilação física e social dos indígenas ao restante da população (Henriques *et al.*, 2007).

Ao instalar os missionários nos diversos aldeamentos, o Estado monárquico subsidiava a criação e a manutenção de escolas de ler, escrever e contar (instrução primária) para as crianças e adultos indígenas. Nesse contexto, a escola era compreendida como instrumento de desenvolvimento humano capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro, com ênfase nas populações indígenas, cujo desenvolvimento seria alcançado por meio da catequese e da integração ao mundo do trabalho das sociedades não-índias. Para tanto incluía-se também como função da educação para os indígenas a formação voltada para certos ofícios, tais como artes mecânicas, estímulo à agricultura nos aldeamentos, treinamento militar e o alistamento em companhias especiais, como as de navegação (Henriques *et al.*, 2007).

Durante o Período Imperial (1808-1889) ocorreram diversos debates sobre a educação escolar primária, a qual era organizada e mantida pelo poder público, a fim de atender as camadas inferiores da sociedade, compostas por negros (livres, libertos ou escravizados), indígenas e mulheres. Entretanto, até o início do século XX, o indigenismo brasileiro permaneceu atrelado às missões católicas, cujas ordens religiosas carregavam a responsabilidade pela educação formal para índios. Em continuidade, na primeira década do século XX, já no período de Brasil República, foi ofertada às populações indígenas o ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, voltados às necessidades locais, ainda sob o guarda-chuva das missões religiosas, as quais fundaram alguns internatos para a educação crianças (Henriques *et al.*, 2007).

### **2.1.2 Segunda fase (início do séc. XX a meados do séc. XX): Serviço de Proteção ao Índio e Integração Nacional**

Com a consolidação do regime republicano, o Estado estabelece uma política indigenista com a intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial, para tanto, órgãos governamentais foram criados com funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não indígenas e os demais órgãos de governo.

Nesse sentido, em 1910, é instituído o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), por meio do Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910, cuja finalidade era o

gerenciamento das políticas aplicadas aos indígenas, incluindo as políticas de ensino, o qual foi, posteriormente, substituído com a promulgação da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, a qual criava a Fundação Nacional do Índio (Funai) (Henriques *et al.*, 2007).

O estudo de Belfort (2016) destaca que, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio, a Educação Indígena passou a estabelecer uma relação mais dialogada com as comunidades indígenas, evidenciando uma preocupação maior com a diversidade linguística e cultural desses povos. Entretanto, esses processos de escolarização no não consideraram a diversidade linguística e cultural dos diversos grupos indígenas brasileiros, visto que o SPI não possuía expertise para preparar gramáticas, alfabetos e professores para ensinar nas línguas indígenas (Ferreira, 2001, *apud* Troquez, 2014).

### **2.1.3 Terceira fase (déc. de 1960 e 1970): Projetos Alternativos e Movimentos Indigenistas**

Segundo Ferraro; Schäfer (2007), em 1967, após diversas denúncias envolvendo massacres contra os indígenas sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio, este órgão foi extinto, dando lugar à Fundação Nacional do Índio, instituição que passou a ser responsável pela proteção e defesa dos direitos dos povos indígenas.

Embora as práticas da Funai fossem semelhantes às adotadas durante o período do SPI, a educação indígena começou a apresentar algumas pequenas mudanças, desembocando em propostas e ações as quais tiveram maior impacto para os povos indígenas, em detrimento da falta de recursos para implementar políticas específicas.

Durante a Ditadura Militar, houve modificações nas orientações oficiais de diversos órgãos governamentais. Nesse contexto, a Funai, que desejava instituir uma política indigenista aceita internacionalmente, adotar o ensino bilíngue como forma de respeitar os valores étnicos, em conformidade com as exigências da Convenção de Genebra (Troquez, 2014); delegou às próprias comunidades indígenas a responsabilidade pelas funções educativas, buscando impedir a interferência de não indígenas nos valores culturais e morais de cada etnia (Pero Veronez, 2005).

O ensino bilíngüe foi instaurado nas escolas indígenas por meio de materiais produzidos para a alfabetização e a capacitação de índios para assumirem função de alfabetizadores. No programa de educação bilíngüe, os indígenas eram alfabetizados na sua língua materna ao mesmo tempo em que estudavam a língua portuguesa, e, ao atingir o domínio deste idioma, o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Nessa metodologia, a língua indígena servia para facilitar e acelerar o processo de integração indígena à cultura da sociedade não-indígena, pois ao aprender português, o nativo deixava de falar sua língua, abandonava seu modo de vida e sua identidade étnica (Troquez, 2014).

A educação escolar assume papel fundamental para a integração do indígena à sociedade nacional por meio do trabalho. Além disso, as escolas indígenas tornam-se relevantes para a sobrevivência física dos povos originários, pois abarca conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura, e cuja finalidade é que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial e consumidores das tecnologias produzidas pelos não-indígenas, bem como constituir também uma reserva de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho (Troquez, 2014). Nesse contexto, a prioridade da Funai estava voltada para o desenvolvimento econômico interno do país, adotando uma postura empresarial que buscava obter recursos financeiros por meio da implantação de projetos econômicos nas terras indígenas (Pereira; Brasileiro, 2017).

No entanto, devido ao número reduzido de educadores indígenas em comparação com os não indígenas, e à falta de domínio da gramática normativa da língua portuguesa, além da carência de formação pedagógica adequada, os educadores indígenas não conseguiram alfabetizar com sucesso seus pares. Isso se explica pelo fato de que, até o início do século XX, eram missionários e técnicos do SPI que atuavam nas aldeias, sem preocupação em formar um corpo docente indígena para atuar nas próprias comunidades (Porto Veronez, 2005).

O Estatuto do Índio, estabelecido pela Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, em seu Artigo 49, torna obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas, logo a alfabetização indígena deveria ser feita “na língua do grupo”. Contudo, devido às dificuldades técnicas observadas para implantação do ensino bilíngüe, em virtude dos escassos conhecimentos lingüísticos referentes às várias línguas nativas, a partir de 1970, a Funai estabelece convênios com o *Summer Institute of Linguistics*

(SIL) – em português, Sociedade Internacional de Linguística – “visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos; e, às análises das estruturas gramaticais” (Henriques *et al.*, 2007, p. 14). O SIL também seria responsável pela “preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, o treinamento do pessoal docente, tanto da Funai, como de missões religiosas e a preparação de autores indígenas” (Henriques *et al.*, 2007, p. 14).

O principal objetivo do SIL era a conversão povos indígenas à religião protestante, atuando de tal maneira que se confunde com o Estado e, trazendo para si, em alguns casos, a tutela desses povos. Vê-se que, o período de atuação do SIL na educação indígena foi semelhante à política educacional dos períodos de Brasil Colônia e Império, ou seja, continuava “focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver” (Henriques, *et al.*, 2007, p. 14). A ruptura com o SIL ocorreu quando o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de coordenar as ações relativas à Educação Escolar Indígena.

Durante o regime militar, houve maior controle social sobre as comunidades indígenas, mas também o surgimento de organizações não governamentais e do movimento indígena que começaram a articular propostas alternativas para a Educação Escolar Indígena, buscando maior autonomia e respeito às culturas indígenas (Ferreira, 2001; Bergamaschi; Silva, 2007).

A partir do final da década de 1970 e início de 1980, agentes indigenistas se mobilizaram com o intuito de organizar o movimento indígena no Brasil, em prol da luta pela terra, saúde, educação. Este período foi caracterizado pela participação de Organizações Não Governamentais (ONGs) pró-indígenas na articulação de encontros nacionais de educação para os indígenas (Ferreira, 2001), além da criação de projetos alternativos de educação escolar diferenciada para os indígenas com o apoio de segmentos progressistas da Igreja Católica.

Esses projetos alternativos para a educação indígena propunham uma prática educacional diferenciada, a fim de superar o modelo oficial de educação, respeitando as especificidades linguísticas e culturais, e os métodos próprios de aprendizagem dos diversos povos indígenas. Esses projetos confrontavam as categorias de “educação do índio” e “educação para o índio” (Troquez, 2014).

Segundo Meliá (1979 *apud* Troquez, 2014, p. 53) a educação indígena refere-se à socialização no grupo para perpetuar os costumes e a cultura de cada grupo étnico. Desta forma, “a cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante”. Assim, o processo educacional deve ser executado de modo que “os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais”.

Nesse contexto, a educação indígena é entendida como um processo contínuo e participativo, o qual envolve todas as áreas e etapas da vida do indivíduo e da comunidade. Enquanto a “educação para o índio” estava relacionada à intenção de assimilação dos indígenas à sociedade por meio do processo educacional, reforçando a marginalização destes povos, uma vez que não atendia às especificidades do modo de vida dos nativos, nem oferecia respostas aos problemas relativos ao contato dos indígenas com o restante da sociedade brasileira. Em suma, ao passo que a educação indígena se processa em termos de continuidade, a educação para o indígena pretendia estabelecer a descontinuidade e a ruptura (Troques, 2014).

Os primeiros estudos sobre Educação Escolar Indígena ocorreram em meados da década de 1970, e enfatizavam a importância/relevância da utilização das línguas indígenas e de materiais didáticos específicos na Educação Escolar Indígena, bem como o respeito às pedagogias tradicionais indígenas. Este enfoque valorizava as culturas e identidades étnicas; intencionava a construção da autonomia e/ou da autossustentabilidade dos povos indígenas; e, a revitalização das culturas “sufocadas” pelo processo de colonização (Troquez, 2014; Henriques *et al.*, 2007).

Brito (1995 *apud* Troquez, 2014, p. 54) salienta que,

além da base antropológica, representada por Meliá, o Método Paulo Freire, ou Pedagogia do Oprimido, voltado a uma educação popular para a prática da liberdade e da autonomia, foi amplamente usado na efetivação das propostas alternativas de educação para o índio.

Nesse contexto, os projetos alternativos para a educação indígena se articulavam com o Estado a fim de construir, como política e prática oficiais, uma educação diferenciada para romper com a orientação de integração existente nos modelos oficiais de escolarização indígena. Por conseguinte, a práxis dessa educação indígena seria, então, adotada em uma educação escolar diferenciada e, posteriormente, incorporada aos documentos normativos/curriculares (Troquez,

2014; Henriques *et al.*, 2007).

#### **2.1.4 Quarta fase (a partir da déc. 1980): Autonomia e Autoria Indígena**

Por fim, a quarta fase é definida pela iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, os quais passaram a decidir e gerir autonomamente os processos de educação formal (Ferreira, 2001).

A mobilização de indígenas e não-indígenas em prol da garantia de direitos específicos a esses povos, culminou com as prerrogativas legais inseridas na Constituição Federal de 1988, na qual o Estado brasileiro reconhece aos povos indígenas o direito a uma cidadania diferenciada, manifestada por meio do reconhecimento dos direitos territoriais e culturais indígenas, conforme o Art. 231, do Cap. VIII, “São reconhecidos aos índios 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” (Brasil, 1998). E, no Art. 210, § 2º, assegurou às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental.

Com o advento da Constituição, o Estado “assumiu o discurso da educação diferenciada enquanto um direito dos índios” e algumas medidas oficiais foram tomadas no sentido de normatizá-la no país (Grupioni, 2008, p.14), provocando, de tal maneira, uma mudança significativa na percepção dos indígenas, os quais passaram a ser reconhecidos como cidadãos com direitos e deveres, bem como membros de comunidades com direitos coletivos e especiais. Essa transformação marcou o fim da prática de assimilação e deu lugar a uma nova abordagem de convivência e respeito às diferenças, permitindo que as sociedades indígenas reproduzissem as suas culturas e tradições ao longo do tempo (Grupioni, 2000).

Isto posto, os anos 1990 foram marcados por atividades em prol da conquista da escola pelos indígenas, graças aos agentes indigenistas ligados às propostas alternativas, por lideranças e alguns professores indígenas, os quais formaram-se neste processo, e reivindicavam a “mudança da educação para o indígena em Educação Escolar Indígena” (Brito, 1995 *apud* Troquez, 2014, p. 54).

Em 1991, a responsabilidade pela definição das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, além de sua coordenação e regulamentação foi

atribuída ao Ministério da Educação. O reconhecimento da pluralidade cultural da sociedade brasileira, acarretou a responsabilização do Estado brasileiro, com vistas a assegurar e garantir aos povos indígenas os direitos à diferença, à manutenção da organização social, como também de seus costumes, suas línguas, tradições e os direitos às terras ocupadas por cada etnia (Henriques *et al.*, 2007). Dessarte, as políticas públicas referentes à Educação Escolar Indígena “passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas” (Henriques *et al.*, 2007, p. 16).

Para tanto, o Estado implantou a escolarização diferenciada em diversas áreas indígenas do país, além disso, em alguns Estados foram criados cursos de formação continuada para professores indígenas e, em algumas universidades, cursos superiores específicos para a formação de professores indígenas (Troquez, 2014).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (Artigos 32; 78 e 79), ao tratar da Educação Básica, reforçou o disposto na Carta Magna (Brasil, 1996). Além disso, o MEC publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993; e, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas em 1998; assim como ocorreu a promulgação do Parecer CNE/CEB nº 14/1999 e da Resolução CEB nº 03/1999, os quais estabeleceram, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e funcionamento das escolas indígenas brasileiras (Troquez, 2014).

Esses documentos enfatizam que a Educação Escolar Indígena deveria ser específica e diferenciada, intercultural e bilíngue; sendo produtos das discussões e teorizações construídas pelos indígenas e indigenistas no âmbito Educação Escolar Indígena. Essas referências políticas e conceituais reafirmam as definições presentes na Constituição, a qual serviu como alavanca no processo de mudanças históricas para os povos indígenas no Brasil (Troquez, 2014). Agora, cabia à União, ouvir e atender os povos indígenas quanto ao tipo de escola que queriam e à gestão dessa escola, de modo que as ações governamentais eram orientadas para possibilitar discussões, proposituras e a realização dos modelos e ideais de escola segundo os interesses e as necessidades da comunidade indígena (Henriques *et al.*, 2007).

Em 2003, o Ministério da Educação iniciou o processo para a inserção da diversidade sociocultural brasileira nas políticas e ações educacionais, resultando,

em 2004, na criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual, por sua vez, é vinculada à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) (Brasil, 2004). Também é papel da SECAD colaborar, junto ao MEC, para o acompanhamento os processos de Educação Escolar Indígena e de formação de professores indígenas (Brasil, 2004; Troquez, 2014).

De acordo o Cadernos SECAD (2007, p. 17), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foi estruturada

com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política pública educacional, evidenciando a relação entre *desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola* com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras.

Na primeira década do século XXI, as lideranças indígenas, juntamente com agentes indigenistas apresentaram diversas dificuldades no campo das políticas e práticas de Educação Escolar Indígena, culminando, em 2009, na reorganização, por parte da União, da estrutura de apoio ao oferecimento da Educação Escolar Indígena, a partir da criação de um projeto amplo, envolvendo a participação de representantes do MEC, das Secretarias de Educação dos Estados e municípios em cujo território os indígenas habitavam, da Funai, das instituições indigenistas e de indígenas visando a elaboração coletiva de uma nova política de gestão para a Educação Escolar Indígena, dando gênese ao Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o qual “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etno-educacionais, e dá outras providências”.

Nesse contexto, a especificidade da questão indígena começou a ser gradativamente reconhecida e normatizada, refletindo uma evolução nas políticas públicas voltadas para esses grupos (Brasil, 1998; Ladeira, 2003; Ferreira, 2011; Menezes; Faustino; Novak, 2021).

Pesquisadores apontam que, atualmente, estamos vivendo uma quinta fase Educação Escolar Indígena marcada por novas orientações e tendências no campo da educação escolar. Essa fase é caracterizada pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios que fundamentam a legislação e a política educacional voltada para esses povos no Brasil (Ferreira, 2001).

No período 2019-2020, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, cuja agenda era neoliberal e conservadora, houve retrocesso nas políticas educacionais e na garantia de direitos, afetando a Educação Escolar Indígena, inclusive a formação inicial e continuada dos professores, culminando com a extinção da SECAD e excluindo, por conseguinte, a memória histórica dos sujeitos que faziam parte de projeto educacional (Jakimiu, 2021). E, recentemente, foram retiradas, por meio da Medida Provisória nº 1.154/2023, as atribuições do MEC relativas à Educação Escolar Indígena, comprometendo a política educacional indigenista.

Pereira; Silva (2022) afirmam que é fundamental que o sistema de ensino assegure que as escolas indígenas mantenham suas identidades, evitando a padronização da escolarização básica nos moldes das instituições não indígenas. Além disso, ressaltam que o governo Lula não cumpriu a promessa de criar uma secretaria especial para a educação indígena, o que tem contribuído para a precariedade nas condições de funcionamento das escolas e na formação de professores indígenas.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS COMO POLÍTICA PÚBLICA

A formação de professores indígenas, enquanto política pública, representa um passo essencial na construção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural do Brasil. Mais do que uma ação governamental, trata-se de um compromisso ético e histórico com os povos originários, os quais, por séculos, tiveram suas vozes silenciadas nos espaços formais de ensino. Ao considerar as especificidades linguísticas, culturais e territoriais dessas comunidades, a formação docente indígena torna-se um instrumento de resistência e afirmação identitária, contribuindo para a consolidação de uma escola que seja, de fato, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural (Sfair; Barros, 2021; Brasil, 2002).

Nesse cenário está inserido o debate sobre políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, como resposta às demandas legítimas por uma educação que dialogue com os saberes e modos de vida tradicionais (Brasil, 2013; Oliveira; Medeiros, 2021). Essas políticas buscam garantir o acesso à escola e a efetivação de uma educação que respeite, valorize e fortaleça os saberes ancestrais, as línguas nativas e as práticas pedagógicas próprias das comunidades indígenas.

Nesse contexto, Silva (2019) destaca que a formação de professores indígenas como política pública é relativamente recente e está condicionada à implementação de mecanismos legais que garantam sua efetivação. Essa condição reforça a necessidade de políticas públicas estruturadas e contínuas para assegurar uma formação docente que respeite e valorize as culturas e saberes indígenas.

O processo de formação do professor indígena é primordial para a garantia de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. Na década de 1970, com o fortalecimento das associações indígenas, apoiadas pela sociedade civil, essas comunidades começaram a ser ouvidas e surgiram os primeiros programas de professores indígenas. Esse movimento foi crucial para reivindicar seus direitos e garantir que a Constituição assegure o respeito às suas línguas, costumes e princípios no processo de escolarização formal (Brasil, 1988; Grupioni, 2006; Maher, 2006).

A discussão sobre políticas públicas no contexto da Educação Escolar Indígena é fundamental para compreender como essas diretrizes influenciam a formação e o desenvolvimento de professores indígenas. Os estudos de Oliveira (2010, p. 56) apontam o que, por políticas públicas, se entende “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais”. Isso quer dizer que as políticas educacionais estão em um patamar mais específico no que tange à educação, a qual, “em geral, se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar”.

De acordo com Sabatier; Jenkins-Smith (1999, *apud* Almeida; Gomes, 2018), políticas públicas são “um conjunto de decisões e ações do governo que visam resolver problemas públicos”. Essa definição ressalta a importância da ação governamental na busca por soluções para questões sociais, incluindo a educação.

No âmbito da Educação Escolar Indígena, as políticas públicas desempenham um papel crucial, e devem ser elaboradas considerando as particularidades das comunidades indígenas, promovendo uma educação bilíngue e intercultural. A implementação efetiva das políticas públicas e a garantia de uma educação indígena de qualidade requerem esforços contínuos. É necessário investir na formação de professores indígenas, desenvolvendo programas de formação específicos que considerem suas línguas, culturas e saberes tradicionais (Preto, 2017).

Nesse sentido, refletir sobre uma educação voltada para os povos indígenas

implica considerar suas especificidades, sobretudo no que tange à formação docente e à prática pedagógica. É imprescindível desenvolver propostas pedagógicas que promovam a interculturalidade dentro da sala de aula, integrando-a ao cotidiano escolar e não como algo externo a ele (Pereira; Brasileiro, 2017), assegurando que as comunidades indígenas participem ativamente na formulação e implementação das diretrizes educacionais, reconhecendo sua autonomia e saberes.

As políticas públicas definem os parâmetros legais e normativos para a educação, além de refletirem o reconhecimento das especificidades culturais e sociais dos povos indígenas (Silva, 2019). Portanto, as políticas públicas na Educação Escolar Indígena são essenciais para promover uma formação que respeite e valorize as culturas indígenas, garantindo o direito à educação de qualidade. Elas devem ser construídas de maneira colaborativa, envolvendo as comunidades indígenas e considerando suas especificidades culturais e sociais.

A década de 1990 foi um período importante para a Educação Escolar Indígena, pois teve início a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, graças ao Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, sancionado durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo, que marcou a transferência das responsabilidades relacionadas à educação indígena da Fundação Nacional do Índio para o Ministério da Educação, abrangendo todas as etapas e modalidades educacionais (Brasil, 1991). As ações previstas nesse Decreto sobre a educação indígena deveriam ser desenvolvidas em colaboração entre as secretarias estaduais e municipais e as secretarias nacionais do Ministério da Educação. De acordo com o Decreto:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (Brasil, 1991).

Assim, novos dispositivos legais reforçaram a proposta da Constituição Federal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual, por sua vez, destaca, em seus Art. 78 e 79, especificamente, a educação indígena:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá

programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas;

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

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas

§ 2º, alínea b - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

Nesse sentido, Baniwa (2019, p. 27) ressalta a importância de estabelecer uma “conexão orgânica entre a Educação Básica e a Educação Superior, especialmente por meio dos Cursos Superiores de Licenciaturas Interculturais”. Essa articulação é fundamental para a formação de professores indígenas que possam atuar de forma qualificada e comprometida com as especificidades culturais e pedagógicas das comunidades indígenas.

Assim, a LDBEN, ao prever esses dispositivos, consolida um marco legal que assegura o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite suas línguas, culturas e modos de vida, promovendo a participação comunitária e a valorização da diversidade cultural no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Em 1994, são estabelecidas as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, nas quais, a formação de professores é destacada como uma necessidade urgente para uma educação diferenciada (Brasil, 1994). Nesse contexto, novas políticas públicas foram criadas para assegurar o funcionamento das escolas indígenas, orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (1999), as quais estabelecem a formação de professores indígenas desenvolvida no âmbito das instituições formadoras (Brasil, 1999). De acordo, com essa resolução era garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço, como também os cursos de formação de professores deveriam enfatizar as competências, valores, habilidades e atitudes no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. Ademais, fica estabelecido que a atividade docente deveria ser exercida, prioritamente, por professores indígenas (Brasil, 1999).

Visando a formação inicial dos professores indígenas, em 2008, foi criado o PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores do MEC. O PROLIND compreendia a docência para os indígenas, em nível superior, a ser

implementada pelas IES – Instituições de Ensino Superior – públicas federais e estaduais de todo o país (Brasil, 2008). Essa formação ocorre em cursos específicos – as Licenciaturas Interculturais – de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e os projetos societários do(s) povo(s) envolvido(s) (Brasil, 2024).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui as diretrizes curriculares para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, com o objetivo de: “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (Brasil, 2015). Tal Resolução representou um avanço significativo na formação de professores indígenas no Brasil, na garantia de direitos e na formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais que atuam na educação escolar, sendo um dos pontos centrais dos planos de ação dos territórios educacionais (Brasil, 2015).

Logo, o processo formativo inicial e continuado dos professores indígenas, enquanto política pública, é uma forte demanda a ser desenvolvida de forma responsável, contínua e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos, nos quais as escolas indígenas estão inseridas (Grupioni, 2006).

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (2024-2034) apresenta estratégias para o processo formativo de professores:

Ampliar a oferta de cursos de formação inicial, inclusive segunda licenciatura, e de formação continuada, em especial cursos de especialização e mestrado, para estudantes e profissionais da educação indígena, da educação do campo e da educação escolar quilombola, com o objetivo de garantir a adequação da formação docente na educação básica e fortalecer a identidade cultural e o bem-viver dessas populações em seus respectivos territórios (Brasil, 2024).

Conforme Grupioni (2006), a discussão em torno dos processos de formação em cursos específicos tem revelado uma preocupação com a maneira como esses processos estão sendo criados e conduzidos pelos diferentes órgãos responsáveis em todo o Brasil. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (2024-2034) destaca estratégias específicas para a valorização e fortalecimento do magistério indígena.

Entre essas estratégias estão o incentivo à criação de planos de carreira e a realização de concursos públicos exclusivos para profissionais indígenas, além da

seleção prioritária de docentes provenientes das próprias comunidades indígenas. Essas medidas visam garantir o efetivo exercício da docência e a formação adequada dos professores para atuarem nos componentes curriculares específicos dessas modalidades, promovendo o fortalecimento do modo de vida das populações indígenas em seus territórios (Brasil, 2024). A formação docente indígena, portanto, deve contemplar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, ambas com foco na interculturalidade, no bilinguismo e no respeito às especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

A formação inicial de professores indígenas tem como eixo fundamental o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática docente, para que o professor compreenda o contexto escolar, bem como os interesses e saberes subjacentes à realidade social indígena (Imbernón, 2011). Além disso, a formação deve promover o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos acadêmicos, construindo um currículo que valorize a vida, a memória, a cultura e a língua materna (Bernardi, 2011; Ferreira, 2013).

A formação continuada, por sua vez, conforme proposta prevista na Resolução CNE/CP nº 01, de 7 de janeiro de 2015, envolve cursos de capacitação, especialização, pós-graduação e atividades como congressos e oficinas, visando reforçar a dimensão social da formação docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional em sintonia com as demandas das comunidades indígenas (Brasil, 2015).

Conforme Cavalcante (2003), a formação indígena pode ser compreendida a partir de dois campos principais. O primeiro está fundamentado nos valores, na identidade e nas relações sociais cotidianas da aldeia, sendo os próprios professores indígenas os principais responsáveis por essa parte da formação; enquanto o segundo enfoque envolve um ensino que requer mediação mais verbal, com o desenvolvimento de competências ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais, essenciais para a interlocução com o mundo não indígena (Cavalcante, 2003). Essa perspectiva evidencia a complexidade da formação docente indígena, a qual deve articular saberes tradicionais e acadêmicos para atender às demandas específicas das comunidades.

Os autores Rosendo; Medeiros (2021) destacam que os professores indígenas desempenham um papel crucial no cenário político e pedagógico, atuando como interlocutores essenciais no processo de construção do diálogo intercultural,

mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral, promovendo a sistematização e a organização de novos saberes e práticas, reforçando seu protagonismo na Educação Escolar Indígena.

Nesse sentido, Candau (1996) defende que os processos de escolarização e a formação de professores podem se beneficiar significativamente dos estudos culturais, pois estes proporcionam reflexões instigantes e polêmicas, oferecendo novas perspectivas para aprofundar a análise das questões enfrentadas pelos educadores no cotidiano escolar. Essa abordagem contribui para que a formação docente indígena ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, incorporando uma compreensão crítica e contextualizada da diversidade cultural presente nas escolas indígenas. Assim, a atuação dos professores indígenas como mediadores culturais e a incorporação dos estudos culturais na formação docente são elementos fundamentais para a construção de uma educação intercultural que valorize as identidades e saberes indígenas, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades culturais das comunidades.

No entanto, apesar dos avanços na formação do professor indígena nas últimas décadas, Bernardi (2011) aponta que persistem desafios significativos em algumas regiões. Entre eles, destaca-se a formação de professores indígenas que, embora tenham qualificação, muitas vezes não refletem sobre os processos educativos específicos para uma escola indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Além disso, a formação continuada ofertada pelos Estados, frequentemente, se limita a palestras e cursos de capacitação que funcionam como treinamentos, sem considerar a realidade e o cotidiano das escolas indígenas. O currículo, a metodologia e o calendário escolar, muitas vezes, não atendem às especificidades dessas comunidades, evidenciando uma lacuna entre o discurso favorável à educação intercultural e a prática efetiva da formação continuada.

Sendo assim, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores indígenas, conforme previsto nas políticas de formação. Guimarães (2006) destaca que esses professores precisam de uma formação que tenha um olhar atento e reflexivo sobre a realidade ao seu redor, assim como sobre as ciências e saberes tradicionais dos povos que atendem. Essa abordagem é fundamental para que possam adotar uma postura crítica e reflexiva em relação ao seu trabalho pedagógico. Além disso, é essencial que esses educadores possuam conhecimentos sobre outras áreas sociais, permitindo um diálogo equitativo entre

saberes e culturas que a sustentem.

A formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de construção da identidade profissional, que vai além da simples acumulação de conhecimentos ou técnicas. Nóvoa (1992) defende que a formação se constrói por meio de um trabalho crítico-reflexivo acerca das práticas docentes e da constante construção e reconstrução da identidade pessoal do professor. Essa perspectiva enfatiza a importância da reflexão sobre a prática como elemento central no desenvolvimento profissional de professores indígenas.

Complementando essa visão, Pimenta (1999) destaca que o processo de formação contínua deve ser enriquecido pelos saberes provenientes da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica, promovendo uma convivência de trocas e articulações mútuas entre professores, comunidade e saberes diversos. Essa convivência favorece o diálogo intercultural e a construção coletiva do conhecimento, aspectos fundamentais para a formação de educadores que atuam em contextos culturalmente diversos, como nas escolas indígenas.

No contexto da Educação Escolar Indígena, essa abordagem crítica e reflexiva na formação docente é ainda mais necessária. Estudos indicam que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve integrar os saberes tradicionais e acadêmicos, valorizando a cultura, a língua e a realidade social dos povos indígenas (Guimarães, 2006; Bernardi, 2011). Essa integração é fundamental para que os professores possam atuar de forma crítica e contextualizada, promovendo uma educação intercultural bilíngue que respeite e fortaleça as identidades indígenas.

Além disso, a formação docente indígena deve considerar a complexidade dos processos educativos que envolvem tanto as relações sociais cotidianas nas aldeias quanto o desenvolvimento de competências ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais, conforme destacado por Cavalcante (2003). Essa dupla dimensão reforça a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, tradição e inovação, promovendo uma educação que dialogue com as múltiplas realidades dos povos indígenas. Sendo assim, a articulação entre a reflexão crítica sobre a prática docente, a valorização dos saberes tradicionais e a incorporação dos estudos culturais na formação docente constitui um caminho essencial para a construção de uma educação indígena que seja verdadeiramente intercultural, inclusiva e transformadora.

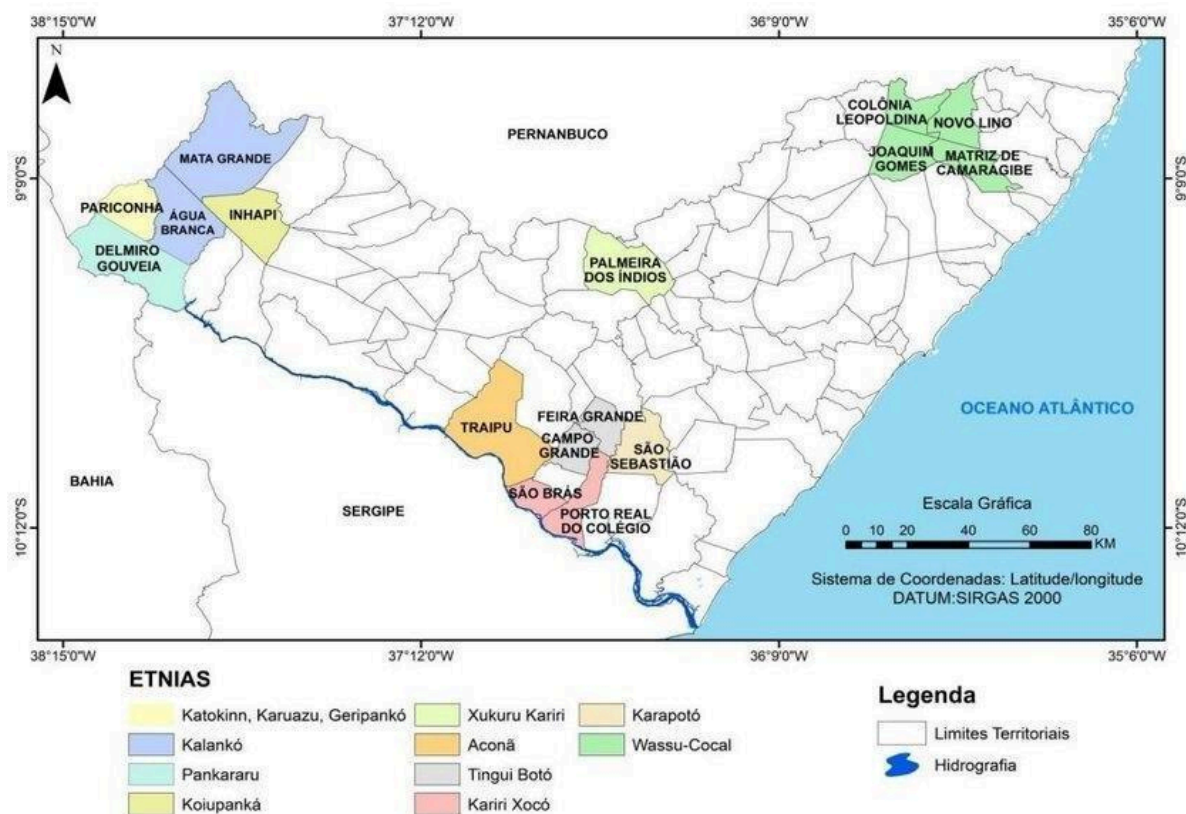
Em síntese, pensar a formação de professores indígenas como política pública é reconhecer que a educação, para ser verdadeiramente inclusiva e transformadora, precisa ser construída com/a partir das comunidades que dela fazem parte. As políticas educacionais voltadas aos povos indígenas não devem apenas garantir acesso à escola, mas assegurar que essa escola respeite, valorize e fortaleça os saberes ancestrais, as línguas nativas e as práticas pedagógicas próprias. Isso exige um esforço contínuo do Estado, e também o protagonismo das comunidades indígenas na formulação e implementação dessas políticas. Somente assim será possível construir uma educação para ensinar, escutar, acolher e celebrar a diversidade que constitui a riqueza do nosso país (Brasil, 1991; 1996; PIB Socioambiental.org, 2024; Rosendo; Medeiros, 2021).

## 2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM ALAGOAS

### 2.3.1 Perfil demográfico, étnico e educacional dos povos indígenas em Alagoas

Segundo dados do Censo Indígena de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena do Estado de Alagoas é de 25.725 indígenas. A localização das etnias indígenas podem ser vista na Figura 4, abaixo:

**Figura 4.** Localização das etnias indígenas em Alagoas.



Fonte:

[https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Localizacao-das-etnias-indigenas-em-Alagoas\\_fig3\\_376986316](https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Localizacao-das-etnias-indigenas-em-Alagoas_fig3_376986316).

Dos indígenas residentes em todo o Estado, apenas 6.672 vivem dentro das terras com delimitação formal, representando 25,94% dos indígenas de Alagoas. Segundo o IBGE (2024), eles migram para as cidades em busca de educação, trabalho e pela necessidade da sobrevivência vão buscar o sustento como mão de obra nas usinas, ou no comércio. O Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas (ITERAL, 2022) reconhece, ao todo, doze etnias indígenas, as quais, por sua vez, se distribuem em 16 municípios, demonstrado no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1.** Distribuição das etnias indígenas nos municípios alagoanos.

<b>Etnia Indígena</b>	<b>Município Alagoano</b>
Kariri-Xokó	São Brás Porto Real do Colégio
Xucuru-Kariri	Palmeira dos Índios
Tingui-Botó	Feira Grande Campo Grande
Wassu Cocal	Joaquim Gomes Colônia Leopoldina Matriz de Camaragibe Novo Lino
Karapotó Plaki ô	São Sebastião
Geripankó Karuazu	Pariconha

Katokinn	
Kalankó	Água Branca Mata Grande
Koiupanká	Inhapi
Pankararu	Delmiro Gouveia
Aconã	Traipu

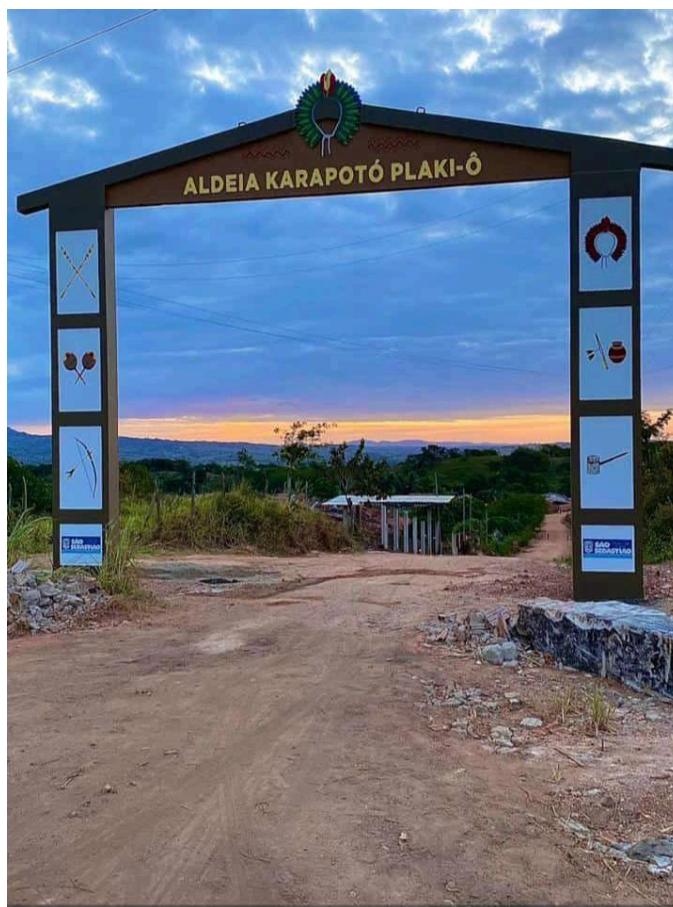
Fonte: Baseado em ITERAL, 2022; Freire, 2020. Elaboração própria.

Cerca de 74% dos indígenas em Alagoas vivem fora das terras oficialmente delimitadas. Pariconha, Palmeira dos Índios e Maceió – com 2.006 pessoas declaradas indígenas, representando 0,21% da população local – possuem a maior população de indígenas fora das áreas oficiais demarcadas. A cidade de Pariconha apresenta maior número de pessoas indígenas com 5.934, representando a proporção de 56,12% da população da cidade. O município abarca a terra indígena Geripancó, a qual possui 4.000 habitantes, além das etnias Karuazu e Katokinn (IBGE, 2023). Outros municípios com significativa presença indígena incluem Palmeira dos Índios, que abriga cerca de 4.375 indígenas Xucuru-Kariri (Figura 5); Porto Real do Colégio, com 2.518 indígenas Kariri-Xocó; Joaquim Gomes, onde vivem 2.190 indígenas Wassu-Cocal (IBGE, 2023).

**Figura 5.** Oca na Comunidade Xucuru-Kariri. Aldeia Coité. Serra do Candará. Palmeiras dos Índios/AL.



**Figura 5.** Portal de entrada da Aldeia Karapotó Plaki-ô. São Sebastião/AL.



Essa diversidade étnica e territorial reflete a riqueza cultural dos povos originários de Alagoas, os quais mantêm vivas suas tradições, línguas e saberes ancestrais, apesar dos desafios históricos e contemporâneos. A migração para áreas urbanas mostra também as dificuldades socioeconômicas enfrentadas, como a busca por melhores condições de vida e acesso a serviços básicos, incluindo educação (IBGE, 2024).

Isto posto, compreender o perfil demográfico e sociocultural da população indígena em Alagoas é fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais que respeitem e valorizem essa pluralidade, especialmente na formação de professores indígenas e na garantia de uma educação escolar diferenciada e intercultural.

Em Alagoas, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-AL) é responsável pela gestão da Educação Escolar Indígena e pela formação dos professores indígenas. Desde a efetivação da política educacional na década de 2000, com a criação de 20 escolas indígenas (Decreto nº 1.272/2003), essas instituições têm se consolidado como espaços fundamentais para a garantia de uma educação diferenciada, que respeita e valoriza as culturas indígenas (de Oliveira Junior *et al.*,

2023). Segundo dados da SEDUC-AL, Alagoas possui 227 professores indígenas e não indígenas atuando nas 20 escolas distribuídas em cinco Gerências Especiais de Educação (Alagoas, 2024), conforme Quadro 2 abaixo.

**Quadro 2.** Escolas Estaduais Indígenas de Alagoas.

GERÊNCIA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO	MUNICÍPIO	ESCOLA INDÍGENA	ETNIA
3ª GERE	Palmeira dos Índios	<b>E.E.Ind. Pajé Miguel Celestino*</b>	Xucuru Kariri*
		E.E.Ind. Mata da Cafuna	
		E.E.Ind. José Gomes Selestino	
		E.E.Ind. Cacique Alfredo Celestino	
		E.E.Ind. Balbino Ferreira	
		<b>E.E.Ind. Xucuru Kariri Yapi-Leanawã*</b>	
5ª GERE	<b>São Sebastião*</b>	<b>E.E.Ind. Itapó*</b>	<b>Karapotó Plaki-ô*</b>
	Feira Grande	E.E.Ind. Tingui-Botó	Tingui-Botó
	Traipu	E.E.Ind. Aconã	Aconã
9ª GERE	Porto Real do Colégio	E.E.Ind. Pajé Francisco Queiroz Suíra	Kariri-Xocó
11ª GERE	<b>Pariconha*</b>	<b>E.E.Ind. José Carapina*</b>	<b>Geripancó*</b>
		E.E.Ind. Juvino Henrique da Silva	Katokinn
	Inhapi	E.E.Ind. Ancelmo Bispo de Souza	Koiupanká
12ª GERE	Joaquim Gomes	E.E.Ind. José Maximo de Oliveira	Wassau-Cocal
		E.E.Ind. Manoel Honório da Silva	
		E.E.Ind. Marlene Marques dos Santos	
		E.E.Ind. José Manoel de Souza	

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Alagoas. Elaboração Própria. \*A pesquisa foi realizada nas escolas destacadas em negrito.

Esses educadores indígenas e não indígenas garantem a oferta da Educação Básica em todas os seus níveis, da Educação Infantil ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos. Para apoiar essa atuação, a Gerência de Educação Escolar Indígena promove capacitações ao longo do ano letivo, como a formação continuada com a temática “História e Educação Indígena”, que aborda aspectos históricos e pedagógicos específicos (Alagoas, 2024).

A formação específica dos professores indígenas está prevista na Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que institui diretrizes para a formação inicial e continuada, assegurando que os cursos contemplem as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas dos povos indígenas, promovendo uma educação bilíngue e intercultural. Apesar desses avanços, persistem desafios, como a adequação curricular às demandas das comunidades indígenas, a precarização da categoria dos professores indígenas e a necessidade de maior reconhecimento e valorização profissional, conforme apontam as reivindicações do Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena (FEPEEIND) (de Oliveira Junior *et al.*, 2023).

Conforme Grupioni (2006, p. 51), a formação específica é uma forte demanda

dos professores indígenas e de suas comunidades, os quais almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois, embora a maioria dos docentes nas escolas indígenas seja indígena, muitos membros dessas etnias não concluíram sua escolarização básica nem tiveram formação em magistério.

Nesse contexto, em Alagoas, iniciaram-se em 2004 discussões nas comunidades indígenas sobre a necessidade de uma formação superior específica e diferenciada para professores indígenas, valorizando as tradições, conhecimentos e identidades indígenas. Essas discussões envolveram a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas, o Conselho Estadual de Educação, a Funai, o Ministério Público da União e o Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena (UNEAL, 2018).

Além disso, a formação superior específica foi instituída no Plano Estadual de Educação (PEE), por meio da Lei nº 6.757/2006, cuja Meta 9.3.10 é “Implementar, no prazo de 02 anos, programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e instituições de nível equivalente”. Assim, cabe destacar que, a partir dessas discussões, a UNEAL realizou um diagnóstico e implementou os Cursos de Licenciatura Intercultural, voltados para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas, com financiamento do Governo Federal por meio do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena, iniciativa do Ministério da Educação (UNEAL, 2018).

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) oferecido pela Universidade Estadual de Alagoas é uma iniciativa pioneira voltada para a formação superior de professores indígenas que atuam nas escolas das suas comunidades. O curso, ofertado na modalidade presencial, tem duração de quatro anos e abrange habilitações em áreas como Ciências Biológicas, História, Letras e Pedagogia. Seu objetivo principal é qualificar educadores indígenas em exercício, promovendo uma formação que valorize as especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas dos povos originários, fortalecendo a educação intercultural e bilíngue nas escolas indígenas (UNEAL, 2018; Alagoas, 2024).

Além da formação acadêmica, o CLIND enfatiza a integração dos saberes tradicionais e a participação ativa das comunidades no processo educativo, contribuindo para a preservação e revitalização das línguas e culturas indígenas. Essa abordagem tem sido reconhecida como um símbolo de resistência e transformação social, recebendo inclusive o Selo ODS (Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável) Educação 2024, concedido pelo Instituto Selo Social (Alagoas, 2024).

Nesse sentido, o CLIND assegura a permanência do formando indígena, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015:

Os projetos pedagógicos de cursos devem indicar, para as instituições formadoras, estratégias necessárias à oferta de formação inicial e continuada de professores indígenas com a requerida qualidade sociocultural, visando a assegurar o direito ao acesso, à permanência e à conclusão exitosa do formando indígena (Brasil, 2015, p. 4).

Essa regulamentação é fundamental para garantir que os cursos de formação docente indígena sejam sensíveis às necessidades e especificidades dos povos originários, promovendo uma educação que respeite e valorize suas culturas e saberes.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNEAL representa um avanço significativo na formação de professores indígenas, buscando articular saberes acadêmicos e tradicionais. No entanto, as autoras Bergamaschi; Araújo Leite (2022) apresentam uma análise importante ao currículo do CLIND em relação à concepção reduzida de interculturalidade, a partir das falas das próprias indígenas:

“[...] Nós já somos interculturais”; “Nossas escolas são interculturais”, dizem os professores indígenas e mostram como isso ocorre na prática, referindo-se, por exemplo, à disposição de aprender conhecimentos produzidos por outras culturas e, ao se habilitarem para falar uma língua diferente da sua. Dizem que a interculturalidade que tentam praticar na academia é ‘uma via de mão única’, pois não há uma disposição institucional para aprender e valorizar a cultura indígena para além de aspectos folclóricos e ou exóticos, pois, efetivamente, o currículo acadêmico se mantém intocado (Bergamaschi; Araújo Leite, 2022, p. 67).

Essa crítica evidencia a necessidade de aprofundar o diálogo intercultural nas instituições de ensino superior, para que a formação docente indígena seja realmente pautada na valorização e no respeito mútuo entre saberes. “Mais do que intercultural, hoje precisamos pensar em interciência”, Gerson Baniwa (2019 *apud* Bergamaschi; Araújo Leite, 2022, p. 67) propõe o seguinte debate:

[...] remete pensar em conhecimentos indígenas, em ciências indígenas, em intelectuais indígenas e nas possibilidades de uma relação simétrica, em que as aprendizagens interculturais realizadas pela sociedade não indígena sejam reconhecidas e, efetivamente, sejam inseridos nos currículos acadêmicos saberes e conhecimentos do mundo, produzidos por diferentes povos.

Ao mesmo tempo, a Universidade Estadual de Alagoas, em seu PPP, garante

o acesso democrático aos povos indígenas aos conhecimentos técnicos e científicos, possibilitando, como contrapartida, um ensino de qualidade nas escolas indígenas. A oferta desses cursos propiciará aos egressos assumirem a docência e a gestão nas escolas indígenas e não-indígenas (UNEAL, 2018, p. 26).

Nessa direção, a UNEAL, cumpre o que está previsto na Resolução nº 01 de 7 de janeiro de 2015:

Art. 26. As universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio (Brasil, 2015, p. 7).

Por conseguinte, as instituições públicas educacionais desempenham um papel fundamental na formação de professores indígenas. É responsabilidade das universidades preparar os professores indígenas para atuarem e participarem em diferentes dimensões na vida de suas comunidades, visto que é essencial a presença de pessoas habilitadas em áreas específicas do conhecimento indígena, garantindo uma formação completa e que valorize a cultura e identidade dos povos indígenas (Silva; Bruno, 2016).

Na visão de Tavares; Verçosa (2006 *apud* Ferreira, 2009) é essencial que qualquer iniciativa voltada para a formação de professores indígenas leve em consideração a experiência e a vivência cultural transmitida por gerações, pois, sem essa base, sua contribuição para uma educação diferenciada será limitada. Ademais, os autores destacam que, para construir uma formação superior específica e diferenciada para professores indígenas, é fundamental discutir a participação efetiva dos próprios indígenas na elaboração, implementação e acompanhamento de projetos e programas, assim como na definição de políticas públicas. Embora muitos projetos e discursos mencionem a autonomia indígena, apenas algumas iniciativas realmente contaram com a participação ativa dos povos indígenas (Paredes, 2007 *apud* Ferreira, 2009).

Na visão de Mendonça; Oliveira (2020), o percurso formativo dos professores indígenas precisa ir além dos conteúdos curriculares, abrangendo a diversidade de identidades e subjetividades presentes nesse contexto, sendo necessário construir uma educação significativa, a qual resulte na preparação dos alunos para a vida e

contribua para a transformação social. Isso requer uma mudança na formação e na identidade dos professores, buscando uma abordagem pedagógica que valorize e respeite a diversidade cultural e promova a inclusão e a equidade.

É importante destacar que a formação de professores para atuar na escola indígena deve considerar também os desejos e sonhos dos educandos, a fim de ser coerente e significativo (Candau, 1996). Embora legalmente assegurada, a formação específica para professor indígena, conforme o Art. 4 da Resolução de nº 1 de 7 de janeiro de 2017, bem como a oferta pela Universidade Estadual de Alagoas do Curso de Licenciatura Intercultural, ainda há carência de professores com formação específica nas escolas indígenas estaduais de Alagoas, gerando prejuízos ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à contratação professores indígenas, as comunidades fazem essa reivindicação, visto que, ainda existem nas escolas, professores indígenas na condição de monitores, os quais são contratados através de processo seletivo simplificado, sem quaisquer garantias de proteção social, sendo mantidos de forma precarizada nas escolas e tendo, inclusive em algumas áreas, como física, química, matemática e educação física, carência de professores qualificados. (Oliveira, 2021; de Oliveira Junior *et al.*, 2023).

Apesar dos avanços na formação de professores indígenas em Alagoas, graças a iniciativas como a oferta do Curso de Licenciatura Intercultural pela Universidade Estadual de Alagoas e a implementação de políticas estaduais específicas, a formação de professores ainda enfrenta desafios significativos os quais impactam a qualidade da Educação Escolar Indígena no Estado. A falta de recursos adequados, a falta de estrutura nas escolas, a contratação de professores temporários, a formação insuficiente de professores e a resistência cultural em algumas regiões são barreiras que comprometem a eficácia das iniciativas educacionais (Nicácio; Miki, 2023). Refletir sobre uma educação que atenda às necessidades dos povos indígenas implica considerar diversos aspectos, como a formação de professores e suas práticas pedagógicas. É essencial desenvolver propostas pedagógicas que promovam a interculturalidade dentro da sala de aula, em vez de tratá-la como algo externo ao ambiente educacional (Pereira; Brasileiro, 2017).

No âmbito federal, plataformas como o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Parfor Equidade) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid Equidade) têm ampliado as oportunidades de formação superior e continuada para docentes indígenas, contribuindo para a valorização e qualificação desses profissionais (CAPES, 2024; MEC, 2024). Essas iniciativas buscam garantir uma formação que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, promovendo a educação intercultural e bilíngue.

Além disso, a participação ativa dos povos indígenas na formulação e implementação das políticas educacionais tem sido reconhecida como fundamental para garantir a legitimidade e a efetividade das ações. Espaços como as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (CONEEI) e os fóruns estaduais, como o Fórum Permanente de Educação Escolar Indígena de Alagoas, têm sido essenciais para a construção coletiva dessas políticas, assegurando que as demandas e saberes indígenas sejam efetivamente incorporados às diretrizes educacionais (MEC, 2024; Bergamaschi; Araújo Leite, 2022).

No Estado de Alagoas, o desafio é articular essas políticas nacionais com as demandas locais, ampliando a formação específica, fortalecendo a carreira docente indígena e promovendo a valorização cultural e pedagógica que a Educação Escolar Indígena exige. É necessário enfrentar a precarização da contratação de professores indígenas, a carência em áreas específicas do conhecimento e a insuficiência de formação continuada, garantindo condições adequadas para o exercício da docência e o fortalecimento das identidades indígenas (Oliveira, 2021; de Oliveira Junior *et al.*, 2023).

Nesse sentido, recomenda-se a ampliação dos Cursos de Licenciatura Intercultural, a implementação de concursos públicos específicos para professores indígenas, o fortalecimento das políticas de formação continuada e a promoção de uma gestão educacional que valorize o protagonismo das comunidades indígenas. A articulação entre Instituições de Ensino Superior, secretarias de educação e comunidades é fundamental para garantir uma formação contextualizada, de qualidade e que contribua para a transformação social e cultural dos povos indígenas em Alagoas.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste estudo consiste em investigar o processo formativo dos professores indígenas, considerando as políticas públicas que o influenciam. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, conforme descrito por Sharan Merriam, em seu livro "*Qualitative Research and Case Study Applications in Education*", a qual define-o como uma descrição intensa e holística de um fenômeno (Merriam, 1998). Segundo Yin (2005), o estudo de caso possibilita ao pesquisador compreender um fenômeno a partir de seu contexto real. De acordo com Gil (2009), o campo do estudo de caso se ampliou, a ponto de poder ser considerado como uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura.

Reconhecem-se, entretanto, algumas limitações neste estudo, especialmente quanto à abrangência das escolas pesquisadas, que se restringem a contextos específicos, e à disponibilidade de documentos atualizados para análise. Essas limitações refletem desafios operacionais e institucionais enfrentados durante a pesquisa, evidenciando a necessidade de investigações futuras que ampliem a análise dos processos formativos e das políticas públicas em contextos mais diversos.

A pesquisa qualitativa abarca o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde, por conseguinte, a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2007). Na concepção de Paulilo (1999, p. 135), "a pesquisa qualitativa[...] trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos".

Essa pesquisa foi realizada em quatro escolas indígenas, localizadas no Agreste e Sertão alagoano, representando diferentes realidades e desafios enfrentados na implementação da educação intercultural bilíngue. Essas escolas foram selecionadas por sua relevância no contexto educacional indígena e por possibilitarem uma análise comparativa dos processos formativos dos professores que atuam nesses espaços. Uma visão geral da infraestrutura local pode ser encontrada no Quadro 3, abaixo.

**Quadro 3.** Universo da Pesquisa

<b>Escola Estadual Indígena</b>	<b>Localização</b>	<b>nº de Alunos</b>	<b>Níveis de Ensino</b>	<b>Etnia</b>	<b>Infraestrutura</b>	<b>Particularidades</b>
E.E.Ind. Pajé Miguel Selestiano	Fazenda Canto - Palmeira dos Índios	153	Infantil, Fundamental. Medio e EJA	Xucuru-Kariri	Precisa de ampliação	Horta
E.E.Ind. Xucuru-Kariri Yapi-Leanawan	Coité - Serra do Cangará - Palmeira dos Índios	136	Infantil e Fundamental	Xucuru-Kariri	Em reforma	Professores moram na comunidade
E.E.Ind. Itapó	São Sebastião	68	Infantil e Multisseriado	Karapotó Plaki-ô		Participação da comunidade nas ações; Projeto educação de ambiental; Professores moram na comunidade.
E.E.Ind. José Carapina	Pariconha	287	Infantil, Fundamental e Médio	Geripancó	Precisa de ampliação	Professores moram na comunidade

Fonte: Elaborado pela autora.

O critério de inclusão abrangeu professores de ambos os sexos pertencentes às escolas indígenas pesquisadas, enquanto para exclusão foram considerados os professores que não trabalhassem em escolas indígenas. Assim, a população da pesquisa consistiu em 15 professores lotados nas escolas estaduais indígenas do Estado de Alagoas. Para viabilizar a pesquisa, estabelecemos articulações com as lideranças responsáveis pelas comunidades indígenas e gestores das escolas situadas nas regiões, enviando as autorizações necessárias para assinatura. É importante destacar que todas as 17 escolas indígenas foram consultadas e manifestaram interesse inicial em participar do estudo. No entanto, após a autorização da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), apenas quatro escolas confirmaram sua participação na pesquisa.

Desde o início, os gestores das escolas pesquisadas abraçaram a pesquisa com entusiasmo, demonstrando um compromisso significativo com o desenvolvimento do estudo. A pesquisa de campo foi realizada nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2024, nas escolas estaduais indígenas localizadas nos municípios de Palmeira dos Índios, Pariconha e São Sebastião, configurando um cenário rico em diversidade cultural e educacional.

A coleta de dados ocorreu após a aprovação do estudo, em conformidade com a Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, e com a Resolução CNS nº

304, de 09 de agosto de 2000, sob o Parecer nº 6.974.347. A participação dos sujeitos se deu de forma voluntária, com a ciência e assinatura do RCLE – Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), contendo os objetivos e procedimentos utilizados na pesquisa. Cada participante recebeu uma cópia do RCLE, no qual encontra-se o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, permitindo esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa e sua participação. Vale salientar, por fim, que este estudo não trouxe nenhum gasto para os participantes.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista, realizada, de forma presencial, com professores indígenas de diferentes etnias. Um roteiro de entrevista (Apêndice 1) foi elaborado com questões previamente organizadas de acordo com as informações desejadas para a pesquisa.

A entrevista, conforme discutido por Cunha; Ribeiro (2010), estabelece um diálogo entre o entrevistador e os entrevistados, permitindo a coleta de informações valiosas. Essa interação, por sua vez, possibilita obter respostas diretas e aprofundar os conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa, além de explorar aspectos que não foram observados diretamente. Dessa forma, a entrevista se torna uma ferramenta essencial para compreender melhor as experiências e perspectivas dos participantes.

Para garantir a confidencialidade, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos, como P1, P2, etc. Essa abordagem permite referenciar as falas dos entrevistados sem comprometer suas identidade. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas para análise. As entrevistas foram gravadas com gravador de tela de *Iphone* 12 64 GB e transcritas com o suporte do *software Tanskriptor* para a análise detalhada dos dados e documentadas em arquivos *Word*.

Além das entrevistas com os professores, fizemos a análise documental do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas. A análise documental, conforme compreendida por Godoy (1995), constitui um procedimento de pesquisa com características e finalidades específicas, podendo também ser empregada como técnica complementar para validar e aprofundar dados obtidos por meio de outros métodos, como entrevistas, questionários e observação. Nesse contexto, a análise do Projeto Político Pedagógico contribuiu para conhecer a identidade das escolas pesquisadas, visto que este é um documento essencial na construção do trabalho pedagógico.

Veiga (2011) destaca que um projeto, ao buscar um rumo e uma direção, é uma ação intencional com um sentido explícito e um compromisso definido coletivamente. Dessa forma, todo projeto pedagógico escolar é também um projeto político, pois está profundamente ligado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da maioria da população, configurando-se como um compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade.

A técnica de análise de dados foi feita com base na metodologia de análise de conteúdo, temática de Laurence Bardin (2011), a qual é entendida como um conjunto de técnicas que visa descrever o conteúdo das mensagens de forma sistemática e objetiva, permitindo a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens.

O processo de análise de conteúdo seguiu as seguintes etapas:

- a) Pré-análise: etapa inicial dedicada à organização do material empírico, à leitura flutuante para promover a familiarização com os dados e à definição dos critérios que orientaram a categorização temática;
- b) Exploração do material: fase em que se realizou a codificação e a categorização dos dados, com base em eixos temáticos pertinentes aos objetivos da pesquisa;
- c) Tratamento dos resultados e interpretação: momento em que os dados foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico adotado, com foco na compreensão do processo formativo dos professores indígenas no contexto da educação escolar.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente dissertação tem como foco principal investigar o processo formativo dos professores indígenas, considerando as políticas públicas que influenciam sua atuação nas escolas localizadas nas comunidades indígenas do Agreste e Sertão de Alagoas. A Educação Escolar Indígena, enquanto espaço de afirmação cultural e resistência, demanda uma formação docente que articule saberes tradicionais e acadêmicos, respeitando as especificidades culturais e linguísticas dos povos originários. Nesse sentido, compreender os processos formativos desses professores, bem como os desafios e demandas que enfrentam, torna-se fundamental para a construção de políticas públicas eficazes e para a garantia de uma educação intercultural de qualidade.

Para tanto, os objetivos específicos do estudo são apresentados no Quadro 4, a seguir, acompanhados das evidências coletadas durante a pesquisa, as quais são fundamentadas na legislação vigente e na literatura especializada. Essa abordagem permite uma análise crítica e contextualizada da realidade da formação docente indígena em Alagoas, contribuindo para o debate sobre a efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas.

**Quadro 4.** Objetivos específicos da pesquisa e evidências coletadas em campo.

OBJETIVOS	EVIDÊNCIAS
Compreender as discrepâncias entre o que é está legalmente estabelecido e o que é ofertado pelo estado na formação de professores indígenas.	As falas dos professores mostram a ausência de políticas públicas efetivas, a precarização do trabalho docente e a falta de concursos. A análise crítica evidencia o descompasso entre o previsto em lei e a realidade das escolas indígenas de Alagoas.
Verificar os processos formativos, considerando desafios e demandas enfrentadas pelos docentes.	Há uma carência expressiva de cursos específicos e políticas regulares de formação continuada. Tal cenário reforça a necessidade urgente de investimentos e ações permanentes que fortaleçam a formação de professores indígenas promovendo uma formação crítica, reflexiva e intercultural.
Identificar o número de professores indígenas e não indígenas nas escolas indígenas, localizadas nas comunidades indígenas do Agreste e Sertão do Estado de Alagoas.	Quatro escolas com 95 professores, dos quais 76 são indígenas e 19 não são indígenas. No entanto, a maioria dos professores indígenas ocupam o cargo de professores monitores e não são concursados.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise das 15 entrevistas realizadas, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), foram construídas as seguintes

categorias temáticas: Perfil do Professor Indígena e Formação Inicial e Continuada do Professor Indígena, a partir das quais emergiram as subcategorias: Presença e Percepção das Políticas Públicas na Formação de Professores Indígenas; Desafios Enfrentados na Formação e Atuação dos Professores Indígenas. Essas categorias e subcategorias sintetizam as principais ideias relativas às disposições legais sobre a Educação Escolar Indígena, às propostas oficiais para a formação docente, bem como às práticas efetivas e desafios enfrentados na trajetória formativa desses profissionais.

A seguir, apresenta-se a análise do perfil profissional dos professores participantes do estudo, considerando aspectos como identidade indígena, qualificação acadêmica e inserção nas escolas pesquisadas.

#### 4.1 PERFIL DO PROFESSOR INDÍGENA

A partir da análise dos resultados obtidos na pesquisa, a maioria dos professores que atuam nas quatro escolas indígenas participantes da pesquisa, são indígenas, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1.** Quantitativo de professores indígenas e não indígenas das Escolas Estaduais Indígenas pesquisadas.

ESCOLA	INDÍGENA	NÃO INDÍGENA	TOTAL
E.E.Ind. Pajé Miguel Selestino	22	3	<b>25</b>
E.E.Ind. Xukuru Kariri Yapi Leanawã	8	11	<b>19</b>
E.E.Ind. Itapó	20	-	<b>20</b>
E.E.Ind. José Carapina	26	5	<b>31</b>
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>19</b>	<b>95</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, foi identificado que, em algumas localidades, parte dos professores indígenas está contratada temporariamente, evidenciando a precarização da categoria docente indígena, conforme mostrado na Tabela 2. Essa situação está diretamente relacionada à ausência de concursos públicos específicos para a categoria de professor indígena, o que compromete a estabilidade e a valorização desses profissionais.

**Tabela 2.** Quantitativo de professores indígenas concursados e temporários atuando nas escolas pesquisadas.

ESCOLA	CONCURSADOS	TEMPORÁRIOS	TOTAL
E.E.Ind. Pajé Miguel Selestino	4	18	<b>22</b>
E.E.Ind. Xukuru Kariri Yapi Leanawã	-	8	<b>8</b>

E.E.Ind. Itapó	-	20	<b>20</b>
E.E.Ind. José Carapina	3	23	<b>26</b>
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>69</b>	<b>76</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, de Oliveira Junior *et al.* (2023) destacam que as comunidades indígenas têm reivindicado o reconhecimento oficial da categoria de professores indígenas pelo Estado. Entretanto essa demanda permanece sem atendimento, porquanto, há quase duas décadas, esses professores atuam na condição de monitores, sem garantias de proteção social, reforçando a precariedade docente nas escolas indígenas.

Essa precarização impacta negativamente a qualidade da Educação Escolar Indígena e a permanência dos professores nas comunidades, evidenciando a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a efetivação do direito à educação intercultural bilíngue, por meio da valorização e estabilidade da carreira docente indígena, com a realização de concursos públicos específicos e investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais.

Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2024-2034, estabelece, na estratégia 8.5, a criação das categorias “escola indígena” e “professor indígena” no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, respeitando os projetos pedagógicos diferenciados, com o objetivo de promover a equidade no acesso e assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes indígenas, fortalecendo a identidade cultural e a qualidade da educação oferecida.

Em relação à efetivação da carreira docente indígena, destaca-se que o último concurso público para professores do Estado de Alagoas foi realizado em 2021, conforme o Edital nº 1 - SEDUC/AL, de 6 de julho de 2021., cujo edital previa vagas para atuação em escolas indígenas, porém não explicitava que essas seriam exclusivas para candidatos indígenas. Assim, professores não indígenas também poderiam concorrer para atuar nessas escolas, desde que, no momento da nomeação, apresentassem uma carta de anuência dos representantes da aldeia (Pajé e/ou Cacique), conforme disposto no item 4.4.2.2 do edital.

Essa exigência reforça a importância do reconhecimento e da autorização da comunidade indígena para a atuação do professor, independentemente de sua origem étnica. No entanto, evidencia-se a necessidade de concursos públicos específicos para a categoria de professor indígena, de modo a garantir a

valorização, a estabilidade e o respeito às especificidades culturais e pedagógicas das comunidades indígenas.

Conforme, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012), em seu Art. 19, a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Em relação ao entendimento sobre o perfil que o professor deve ter para atuar na Educação Escolar Indígena, os professores entrevistados apresentaram as seguintes opiniões:

“Primeiro, conhecer e respeitar a cultura. E, de início, praticar a cultura, né? Porque quando você conhece e pratica, você tem uma ideia de como é atuar dentro da educação escolar indígena” (P1).

“Ele precisa ter um perfil técnico, com a formação adequada para o cargo, mas, sobretudo, também uma proximidade e uma sensibilidade com as especificidades da Educação Escolar Indígena, da comunidade indígena” (P2).

“Ser da comunidade, ter conhecimento sobre a realidade na aldeia que é para trabalhar, numa escola indígena” (P3).

Primeiramente, ser indígena, né? Tem que ser indígena para poder estar aqui trabalhando. Só quando não tem professor na área, tipo na área de português do Fundamental II, não tinha alguém na área” (P4).

“Ter profissionais indígenas na escola” (P5).

Conforme o RCNEI (Brasil, 1998, p.40), os professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas, “mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural”.

De acordo com as falas dos entrevistados P1, P2, P3, P4 e P5, percebe-se que os professores entendem que é fundamental que o educador também seja indígena, pois este conhece profundamente as especificidades culturais, sociais e linguísticas do seu povo, o que contribui para uma prática pedagógica mais sensível e adequada à realidade da comunidade. Diante disso, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, em atenção ao perfil profissional e político do professor indígena, os cursos destinados a formação inicial e continuada devem prepará-los para:

- I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena;
- II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;
- III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas da escola
- IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território (Brasil, 2015, p. 2-4).

Além disso, Costa *et al.* (2020) destacam que o professor indígena desempenha um papel fundamental para a efetivação da interculturalidade na Educação Escolar Indígena, ao valorizar a identidade étnica da comunidade, resgatar elementos culturais materiais e imateriais, além de contribuir para a revitalização da língua e para o aprendizado da língua escrita quando necessário.

Nessa direção, de acordo com Fraga (2017), embora a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não estabeleçam explicitamente que o professor da escola indígena deva ser indígena, elas determinam que o Estado brasileiro deve oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Brasil, 1996, Art. 78). Por inferência, essa garantia estaria mais plenamente assegurada caso os professores fossem indígenas, uma vez que isso facilitaria a efetivação dessas diretrizes.

Quando questionados sobre a formação que os professores devem ter para atuar na Educação Escolar Indígena, os participantes demonstraram conhecimento quanto à necessidade de ter uma formação específica, como é possível observar nas falas a seguir:

“De início a pedagogia, né? E também nós precisamos de uma formação específica para os professores indígenas” (P6).

“A formação, ela deve ser específica ao cargo, né? Obviamente, a disciplina é o cargo que se deseja ocupar, então a formação deve ser condizente. E aí é desejável também que seja um indígena, né?” (P7).

“Eu acho que ele tem que ter. É uma formação voltada, né, para a escola indígena, porque tem muitos professores que a gente sabe que não são indígenas, então ele tem bastante dificuldade nessa área” (P8).

Uma formação específica, é na área indígena mesmo, né? Para a gente ter uma escola indígena (P9).

Alves de Sá; Lima (2024) apontam que a formação inicial representa o principal desafio para a formação docente, exigindo a reestruturação dos cursos de

licenciatura e pedagogia para que os futuros professores possam atuar de maneira diferenciada no tratamento das relações raciais e das desigualdades sociais, promovendo o respeito, o reconhecimento e a legitimação das diversas identidades presentes em seu contexto profissional.

Conforme Grupioni (2006), a formação específica é uma demanda expressiva tanto dos professores indígenas quanto de suas comunidades, que buscam garantir uma educação de qualidade para suas crianças. Embora a maioria dos docentes nas escolas indígenas seja indígena, muitos membros dessas etnias não concluíram a escolarização básica nem receberam formação em magistério. Essa necessidade está prevista na legislação, a qual assegura aos povos indígenas o direito a uma educação intercultural diferenciada em relação aos demais segmentos da população brasileira.

A Tabela 3, abaixo, apresenta o número de professores com formação acadêmica específica que trabalham nas escolas indígenas dessa pesquisa:

**Tabela 3.** Formação acadêmica dos professores das escolas indígenas deste estudo.

<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>					
Ensino Médio	Graduação (cursando)	Graduação	Especialização	Mestrado	<b>TOTAL</b>
1	2	8	2	2	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados indicam que a maioria dos professores participantes desta pesquisa possui formação específica para atuar nas Escolas Estaduais Indígenas, conforme visto na Tabela 3. Esse fato está em conformidade com a Resolução nº 01, de 7 de janeiro de 2015, a qual institui as diretrizes para a formação de professores indígenas, especialmente no que dispõe o artigo 4º:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Conforme as entrevistas realizadas, a formação inicial desses professores ocorreu majoritariamente por meio do PROLIND em Alagoas. Essa política pública desempenhou papel fundamental na qualificação dos docentes indígenas do Estado, ao oferecer uma formação acadêmica que articula saberes tradicionais e conhecimentos escolares, promovendo uma educação intercultural bilíngue e

respeitosa às especificidades culturais dos povos indígenas.

O PROLIND, ao possibilitar o acesso dos indígenas à formação superior específica, contribuiu para a valorização da identidade cultural desses professores e para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena em Alagoas. Além disso, o Programa representa uma resposta concreta às demandas das comunidades indígenas por uma formação que respeite sua cultura, língua e modos próprios de conhecimento, alinhando-se às diretrizes nacionais e às necessidades locais. Portanto, a experiência do PROLIND evidencia a importância de políticas públicas estruturadas e continuadas para a formação inicial dos professores indígenas, garantindo a qualificação técnica, o reconhecimento e a valorização das identidades culturais, essenciais para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade e intercultural. Dessa forma, a formação específica dos professores analisados está alinhada às diretrizes que buscam garantir uma educação de qualidade e culturalmente adequada para os povos indígenas.

Além do disposto no artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2015, a formação de professores indígenas deve garantir a valorização da identidade cultural e o respeito às especificidades dos povos indígenas, promovendo uma educação intercultural bilíngue que articule saberes tradicionais e conhecimento escolar. Conforme os Referenciais para Formação de Professores Indígenas do MEC (2002), os programas formativos precisam preparar os docentes para a pesquisa e reflexão pedagógica, capacitando-os a renovar a Educação Escolar Indígena de forma sensível às necessidades históricas de suas comunidades. Autores como Grupioni (2006) e Maher (2006) ressaltam que esses professores são protagonistas na construção do conhecimento e na preservação cultural, enfrentando desafios que exigem políticas públicas específicas e formação adequada para o exercício de seu papel social e político.

A análise dos dados revela que, embora a maioria dos professores atuantes nas escolas indígenas pesquisadas seja indígena e possua formação específica, persistem desafios estruturais importantes. A contratação temporária de parte desses docentes, decorrente da ausência de concursos públicos específicos para a categoria, demonstra a precarização da carreira e compromete a estabilidade profissional e a qualidade da Educação Escolar Indígena.

Além disso, as falas dos professores evidenciam a importância de que o educador indígena tenha conhecimento específico da cultura, da língua e da

realidade da comunidade em que atua, aspectos fundamentais para a efetivação de uma educação intercultural e bilíngue. Esse entendimento está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, as quais destacam a necessidade de que a proposta educativa seja conduzida por docentes pertencentes às próprias comunidades.

Apesar dos avanços normativos, a prática revela que ainda há um caminho a ser percorrido para garantir a efetivação dos direitos dos povos indígenas a uma educação de qualidade, culturalmente adequada e socialmente referenciada. A valorização da identidade étnica, a formação específica e a estabilidade profissional dos professores indígenas são elementos centrais para a superação dos desafios identificados.

Diante desse contexto, torna-se fundamental aprofundar a análise sobre a formação específica dos professores indígenas, considerando tanto as políticas públicas voltadas para esse fim quanto as percepções dos próprios docentes sobre suas trajetórias formativas. A seguir, serão discutidos os principais aspectos relacionados à formação inicial e continuada, articulando as diretrizes legais, os referenciais teóricos e os depoimentos coletados nas entrevistas.

#### 4.2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA INICIAL E CONTINUADA

A formação específica dos professores indígenas é um aspecto fundamental para garantir uma educação intercultural bilíngue de qualidade, e que respeite as identidades culturais e linguísticas das comunidades atendidas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e a Resolução CNE/CP nº 01/2015, a formação docente deve assegurar a valorização da identidade cultural, o respeito às especificidades dos povos indígenas e a articulação entre saberes tradicionais e conhecimento escolar.

Ao serem questionados sobre a participação em formação inicial e continuada específica para atuar na Educação Escolar Indígena, os professores entrevistados apresentaram diferentes experiências e percepções. Alguns destacaram que não participaram de formações específicas oficiais, mas ressaltaram a importância da formação vivencial na cultura indígena como base para o exercício da docência:

“Não, tem a formação criada dentro da cultura, que é também uma

formação. Quando você se cria na cultura indígena, você também tem a formação daquela cultura, mas assim do governo, não” (P6).

Outros mencionaram formações pontuais, muitas vezes não sistemáticas, oferecidas pelo governo:

“Nós tivemos uma formação, já foi esse ano, mas não foi especificamente para escola indígena” (P7).

Também houve reconhecimento da necessidade de uma formação específica e adequada para o contexto indígena:

“Eu acho que ele tem que ter. É uma formação voltada, né, para a escola indígena, porque tem muitos professores que a gente sabe que não são indígenas, então ele tem bastante dificuldade nessa área” (P8).

“Uma formação específica, é na área indígena mesmo, né? Para a gente ter uma escola indígena” (P9).

“Sim, a gente já participou de algumas formações, referente aos professores, né? Referente eu lembro que no CEPA teve um ano, não me recordo o ano que teve uma formação para professores indígenas, né? Específico por áreas” (P10).

As falas indicam que ainda persistem lacunas significativas na oferta de formação inicial e continuada específica. A valorização da formação vivencial na cultura indígena, embora importante, não substitui a necessidade de uma formação acadêmica e pedagógica estruturada que prepare os professores para os desafios da Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, D’Angelis (2012, p. 139) enfatiza que a:

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação.

Ao questionar os professores sobre atividades formativas na escola, alguns relataram a existência do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o qual constitui um espaço importante para socialização e articulação de conhecimentos da equipe escolar, funcionando como momento de reflexão e efetivação da formação centrada na escola (Santini; Vedovatto; Moraes Abdala Guarda, 2020):

“Tem HTPC, onde coletivamente nós pensamos algumas estratégias para o ensino e aprendizagem” (P11).

Logo abaixo, no Quadro 5, encontra-se a síntese dos resultados obtidos acerca da formação acadêmica específica dos professores das escolas indígenas, objetos desta pesquisa, considerando os achados nos PPPs analisados, as entrevistas realizadas com os professores indígenas das escolas e a literatura disponível sobre a temática deste estudo.

**Quadro 5.** Categoria: Formação acadêmica específica dos professores indígenas.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Evidências do PPP/Documents</b>	<b>Evidências das Entrevistas</b>	<b>Fundamentação Acadêmica</b>
Verificar os processos formativos, considerando os desafios e as demandas enfrentadas pelos docentes	O PPP destaca a necessidade de formação contínua, valorização dos saberes tradicionais e projetos culturais.	<p>Formação vivencial na cultura indígena é fundamental:  <i>“Não, tem a formação criada dentro da cultura, que é também uma formação. Quando você se cria na cultura indígena, você também tem a formação daquela cultura, mas assim do governo, não.”</i> (P6)</p> <p>Falta de formação oficial específica:  <i>“Nós tivemos uma formação, já foi esse ano, mas não foi especificamente para escola indígena.”</i> (P7)</p> <p>Reconhecimento da necessidade de formação adequada:  <i>“Eu acho que ele tem que ter. É uma formação voltada, né, para a escola indígena, porque tem muitos professores que a gente sabe que não são indígenas, então ele tem bastante dificuldade nessa área.”</i> (P8)</p> <p>Importância do HTPC como espaço coletivo:  <i>“Tem HTPC, onde coletivamente nós pensamos algumas estratégias para o ensino e aprendizagem.”</i> (P11)</p>	<p>“A formação de professores indígenas deve articular saberes acadêmicos e tradicionais, promovendo a interculturalidade e o protagonismo dos docentes indígenas” (Brasil, 2015).</p> <p>A formação de professores indígenas deve ser contextualizada, contínua e pautada na realidade da comunidade” (Costa <i>et al.</i>, 2020).</p> <p>Formação continuada deve ser uma ação sistemática, permanente e crítica, que valorize a experiência dos professores indígenas” (Barreto, 2006; Freire, 1996).</p>

A análise das entrevistas com professores indígenas evidencia que a formação específica inicial e continuada ainda apresenta lacunas significativas no contexto das escolas indígenas do Agreste e Sertão de Alagoas. Embora a formação vivencial na cultura indígena seja valorizada como base para a docência, os

professores apontam a ausência de políticas públicas regulares de formação continuada e a necessidade de cursos específicos voltados para a realidade das escolas indígenas. As experiências relatadas mostram que, muitas vezes, a formação ocorre de maneira pontual e não sistemática, sendo suprida por iniciativas da própria comunidade e pelo trabalho coletivo, como nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Esses indicativos dialogam com a literatura especializada, a qual destaca a importância de uma formação docente intercultural, crítica e contextualizada (Brasil, 2015; Costa *et al.*, 2020; Barreto, 2006; Freire, 1996). A ausência de uma política estruturada de formação específica compromete a efetivação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, reforçando a necessidade de investimentos e de ações permanentes voltadas à valorização e ao desenvolvimento profissional dos professores indígenas.

A fala dos professores sobre o HTPC corrobora a importância desse espaço como momento coletivo de reflexão e aprimoramento pedagógico. Nesse sentido, Vera Barreto (2006) defende que a formação continuada deve ser compreendida como uma ação sistemática e permanente, estruturada para acompanhar as transformações do campo educacional e social. A autora ressalta, ainda, a necessidade de superar uma visão tecnocrática da formação, que muitas vezes se limita à transmissão de técnicas e ferramentas, sem considerar os contextos sociais e culturais nos quais os educadores estão inseridos (Barreto, 2006). Essa perspectiva amplia o entendimento da formação continuada para além do simples treinamento, valorizando a dimensão crítica e contextualizada da prática docente.

Paulo Freire (1996, p. 43) complementa essa visão ao afirmar que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para Freire, a formação do professor não pode ser desvinculada da reflexão contínua sobre sua ação educativa, pois, é por meio dessa reflexão crítica que o educador se torna capaz de transformar sua prática e, conseqüentemente, a realidade social em que está inserido. Assim, a formação continuada deve ser um espaço de diálogo, no qual os professores possam problematizar suas experiências, compartilhar saberes e construir coletivamente conhecimentos que dialoguem com as especificidades culturais e sociais de suas comunidades.

Portanto, a articulação entre as ideias de Barreto e Freire reforça que o HTPC, enquanto espaço de trabalho pedagógico coletivo, deve ser mais do que um

momento técnico; outrossim, um espaço de formação crítica, permanente e contextualizada, que valorize a experiência dos professores indígenas e promova a construção de práticas educativas que respeitem e potencializem as identidades culturais presentes nas escolas indígenas.

#### 4.3 PRESENÇA E PERCEPÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Ao serem questionados sobre a existência de políticas públicas implementadas para a formação de professores indígenas, a grande maioria dos entrevistados (14 de 15) afirmou não ter conhecimento ou não ter participado de iniciativas específicas voltadas para esse público. Apenas um docente relatou uma experiência concreta, mencionando o Programa de Licenciaturas Indígenas, realizado pela UNEAL, em Alagoas:

“Sim. Aqui em Alagoas, na região, nós tivemos uma turma do PROLIND, que era o programa de licenciaturas indígenas. Essa turma foi formada pela UNEAL” (P11).

Essa percepção dos professores revela um distanciamento entre o que está previsto na legislação e a realidade vivenciada nas escolas. O artigo 25 da Resolução CNE/CP nº 01 de 07 de janeiro de 2015 reforça que:

Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural.

No entanto, como evidenciam as falas dos entrevistados e apontam autores como Grupioni (2006), ainda existe uma distância significativa entre o que está previsto na legislação e a realidade das escolas indígenas. Grupioni destaca que a formação específica é uma demanda expressiva tanto dos professores indígenas quanto de suas comunidades. Outrossim, a ausência de políticas públicas efetivas compromete a valorização profissional, a permanência e a qualidade da formação desses docentes, impactando diretamente a Educação Escolar Indígena.

Esse dado revela que, embora existam iniciativas pontuais, como o PROLIND, a oferta de políticas públicas sistemáticas e abrangentes para a formação

de professores indígenas ainda é bastante limitada ou desconhecida pela maioria dos docentes atuantes nas escolas indígenas pesquisadas.

Conforme o Ministério da Educação, o PROLIND foi criado em 2005 com o objetivo de promover e fomentar a oferta de cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, organizados por áreas de conhecimento. O programa foi encerrado em Alagoas em setembro de 2015, após a formatura de 69 professores indígenas. No mesmo ano, foi aprovada uma segunda versão para 120 vagas, porém, em virtude de mudanças políticas nacionais, incluindo a troca de governo, o projeto não foi executado (MEC, 2018).

Sensibilizada com essa lacuna e comprometida com a causa indígena, a UNEAL criou uma versão própria do programa, denominada Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas. O CLIND é financiado pelo Governo do Estado de Alagoas, por meio do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP), cujo objetivo é dar continuidade à formação de professores indígenas na região, suprimindo a interrupção do PROLIND (UNEAL, 2018).

Essa iniciativa local demonstra um importante esforço para garantir a formação docente indígena, além de ressaltar a necessidade de políticas públicas mais amplas, permanentes e estruturadas para assegurar a formação inicial e continuada desses profissionais em todo o Estado e no país.

O Quadro 6, a seguir, apresenta os resultados obtidos sobre a aplicabilidade da legislação para a formação dos professores indígenas, relacionando-os às informações encontradas nos PPPs analisados, nas entrevistas realizadas com os professores indígenas das escolas e na literatura disponível sobre esta temática.

**Quadro 6.** Categoria: Aplicabilidade da legislação na formação de professores indígenas.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Evidências do PPP/Documents</b>	<b>Evidências das Entrevistas</b>	<b>Fundamentação Acadêmica</b>
Compreender as discrepâncias entre o que está legalmente estabelecido e o que é ofertado pelo Estado na formação de professores indígenas	O PPP faz referência à legislação (LDB, RCNEI, ECA) e diretrizes nacionais, mas evidencia que a efetivação dessas normas depende do engajamento local.  Parte da formação ocorre por iniciativa da escola e/ou comunidade, não	A maioria dos professores não conhece ou nunca participou de políticas públicas específicas para formação indígena.  Apenas um docente relata participação no PROLIND: <i>“Sim. Aqui em Alagoas, na região, nós tivemos uma turma do PROLIND, que era o programa de licenciaturas indígenas. Essa turma foi formada pela UNEAL”</i> (P11).	Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras [...] devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural (Resolução nº 01/2015, Art. 25).

	<p>por políticas públicas regulares.</p> <p>Lacunas entre o previsto em lei e a realidade, principalmente na valorização e estabilidade dos docentes.</p>	<p>Percepção de ausência de políticas públicas sistemáticas e falta de continuidade nos programas de formação.</p> <p>Reconhecimento de iniciativas locais, como o CLIND, mas sentimento de insuficiência diante das necessidades reais.</p>	<p>A ausência de políticas públicas efetivas compromete a valorização profissional, a permanência e a qualidade da formação desses docentes, impactando diretamente a Educação Escolar Indígena (Grupioni, 2006).</p>
--	---	--	---

A análise das entrevistas demonstra uma percepção generalizada de ausência ou desconhecimento de políticas públicas sistemáticas para a formação de professores indígenas entre os docentes das escolas pesquisadas. Apenas um professor relatou ter participado de uma iniciativa concreta, o PROLIND, enquanto a maioria afirmou nunca ter tido acesso a programas específicos voltados para a formação indígena. Esse cenário revela um distanciamento significativo entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente implementado nas escolas, reforçando a existência de lacunas estruturais e institucionais.

Embora existam iniciativas pontuais, como o CLIND, criadas por esforços locais, a falta de políticas públicas amplas, permanentes e estruturadas compromete a valorização profissional e a qualidade da formação docente indígena. Essa realidade está em consonância com as análises de Grupioni (2006), que destaca a necessidade de políticas efetivas para garantir o direito à formação diferenciada, conforme previsto na legislação nacional. As evidências reforçam, portanto, a importância de ampliar e fortalecer as políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores indígenas, assegurando a efetivação dos direitos educacionais desses povos.

#### 4.4 DESAFIOS ENFRENTADOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS

A análise das entrevistas revelou diversos desafios enfrentados pelos professores indígenas em sua formação e atuação nas escolas das comunidades do Agreste e Sertão de Alagoas. Entre os principais obstáculos mencionados estão a ausência de políticas públicas efetivas para formação inicial e continuada, a falta de cursos sistemáticos e a predominância de formações pontuais, muitas vezes

desvinculadas das necessidades reais das comunidades. Além dos desafios relacionados à formação docente e à precarização da categoria, os professores também apontaram a falta de materiais didáticos específicos como um obstáculo significativo para a efetivação da educação intercultural bilingue nas escolas indígenas. Um dos entrevistados destacou:

“Acredito que um dos desafios é a própria dificuldade de um material específico; é o nosso livro didático. Por exemplo, é o livro geral que é escolhido para o estado, né? Sabemos que é uma licitação que é feita, é uma escolha para o estado, mas nós entendemos que a realidade do estudante que tá em Maceió é diferente da realidade do estudante indígena.” (P12)

Essa fala evidencia a inadequação dos recursos pedagógicos disponíveis, que muitas vezes não contemplam as especificidades culturais e sociais das comunidades indígenas, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), a oferta de materiais e metodologias contextualizadas é fundamental para garantir uma educação de qualidade e culturalmente apropriada.

Conforme a estratégia 8.10, o Plano Nacional de Educação visa:

Instituir política nacional de produção e distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários para estudantes e profissionais do magistério, preferencialmente de autoria e com a participação das comunidades indígenas, quilombolas e do campo, das águas, das florestas e das instituições voltadas a essas comunidades.

Ora, a inadequação dos recursos pedagógicos e materiais didáticos disponíveis nas escolas indígenas acarretam prejuízos na “apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades” (Brasil, 2015, p. 3).

## 4.5 ANÁLISE DOCUMENTAL

### 4.5.1 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos

Nos artigos 12, 13 e 14 da LDBEN, está preconizado que cabe às escolas elaborar e executar, de forma democrática, seu Projeto Político Pedagógico, documento cujo objetivo é orientar as ações pedagógicas da instituição. O PPP visa

direcionar todo o esforço de aperfeiçoamento das ações de formação dos estudantes e serve de referência a todos os atores institucionais em relação às possibilidades de construção do perfil intelectual e/ou profissional dos aprendentes. O PPP emerge do movimento de ação-reflexão-ação, o qual deve estar em permanente discussão e reformulação, na busca de alternativas para melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Veiga (2011), o Projeto Político Pedagógico é o instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa. No Projeto Político Pedagógico da escola estão as ações a serem executadas, evidenciando as características da comunidade atendida, da região onde a escola está construída e o contexto social das famílias. É uma construção coletiva que mobiliza todos os envolvidos no processo educacional, a qual origina um documento dinâmico, resultante de frequentes discussões e direcionamentos ligados às particularidades da educação e seus propósitos.

Durante a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, constatou-se que apenas uma unidade (identificada aqui como Escola A) disponibilizou o documento atualizado. As demais escolas relataram que seus PPPs não estavam atualizados no momento da pesquisa, impossibilitando uma análise comparativa mais abrangente. Essa situação revela certa fragilidade por parte da gestão escolar e na implementação das diretrizes previstas para a Educação Escolar Indígena, demonstrando a necessidade de apoio técnico e institucional para a elaboração e atualização dos PPPs.

A importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento de autonomia e identidade escolar é destacada no artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que o define como:

expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar (Brasil, 2012).

A ausência de PPPs atualizados nas demais escolas, portanto, representa um ponto de atenção para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena que atenda às especificidades culturais e pedagógicas das comunidades locais, conforme

preconizam as Diretrizes e a legislação educacional vigente.

#### 4.5.1.1 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola A

A elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola A envolveu toda a comunidade escolar, bem como as lideranças da comunidade indígena, em conformidade com a definição legal de PPP.

O PPP da Escola A evidencia a busca pelo pertencimento étnico e cultural do corpo docente, destacando a importância de professores indígenas atuando na escola. Essa valorização está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na qual afirma-se ser fundamental que os educadores pertençam à comunidade, pois “a presença do professor indígena é condição para que a escola atue como espaço de afirmação da identidade e da cultura dos povos indígenas” (Brasil, 2012, p. 19).

Com a necessidade do povo, as lideranças reivindicaram que na escola indígena do seu povo queria só indígenas ensinando, com o objetivo de que os não-índios não tinham como realizar alguns trabalhos voltados para educação escolar indígena e educação indígena por não ter e nem conhecer as próprias raízes e tradições (PPP Escola A, p. 10).

Nesse sentido, Grupioni (2006) reforça que a atuação de professores indígenas é essencial para garantir práticas pedagógicas alinhadas aos valores, à língua e aos saberes tradicionais, promovendo uma educação escolar que respeite e fortaleça a identidade cultural das comunidades. De acordo com Maher (2006), o processo educativo nas escolas indígenas deve ser conduzido prioritariamente por professores indígenas, pois são esses profissionais que melhor compreendem e podem implementar o projeto político-pedagógico alinhado às especificidades culturais e sociais de suas comunidades.

A preocupação relativa à formação inicial e continuada dos professores encontra-se no PPP da Escola A, de modo que valoriza a busca por saberes tradicionais, a pesquisa e o contato com os mais velhos. Embora o documento não detalhe cursos formais de formação continuada, evidencia práticas formativas internas, como a pesquisa sobre a história do povo, entrevistas com membros da comunidade e a valorização da oralidade e do uso da língua materna. O PPP também menciona a importância de projetos interdisciplinares e contextualizados, os

quais fortalecem a formação dos professores pelo contato direto com as tradições locais.

Os professores pesquisaram a respeito do histórico do povo, através de entrevistas com os membros indígenas, internet, contos históricos dos mais velhos. Foi dada função para cada membro para a realização de etapas que o projeto precisava para se afirmar (PPP Escola A, p. 4).

Essa abordagem está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2015), as quais orientam que a formação inicial e continuada deve articular saberes acadêmicos e tradicionais, promovendo a interculturalidade e o protagonismo dos docentes indígenas. Costa *et al.* (2020) destacam que a formação de professores indígenas deve ser contextualizada, contínua e pautada na realidade da comunidade, articulando teoria e prática e valorizando a oralidade, a língua materna e a cultura local. Zeichner (2008) também ressalta que a pesquisa sobre a própria prática é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, especialmente em contextos de diversidade cultural.

O PPP da Escola A revela, ainda, desafios estruturais e institucionais, como a precariedade do espaço físico, recursos limitados e a necessidade de maior engajamento da comunidade. Esses desafios são recorrentes na literatura sobre educação escolar indígena.

O espaço físico da escola; tem um espaço muito pequeno, duas salas de aula para suporte no máximo a 20 alunos e a outra 15 alunos, 2 banheiros para funcionários e alunos, cozinha também pequena. Em um espaço, entre uma sala e outra, 7x5m, onde funciona uma sala de aula, secretaria, coordenação, direção e receber visitas (PPP da Escola A, 2023, p. 9).

Segundo de Oliveira Junior *et al.* (2023), a falta de estrutura adequada e de políticas públicas permanentes compromete a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos docentes indígenas. Bernardi; Delizoicov; Cecco (2020) apontam que a precarização das condições de trabalho, a ausência de concursos específicos e a descontinuidade de programas de formação impactam negativamente a atuação dos professores indígenas, exigindo esforços constantes de resistência e adaptação. Além disso, Fraga (2017) destaca que a manutenção da língua materna e das práticas culturais é um desafio diante da pressão da sociedade envolvente e das limitações institucionais.

A análise do PPP da Escola A demonstra que os objetivos pedagógicos da

escola estão fortemente alinhados à valorização da identidade cultural, à participação comunitária e à busca pela autonomia pedagógica. As evidências encontradas no documento revelam tanto avanços quanto desafios, especialmente no que diz respeito à estrutura física, à gestão democrática e à formação continuada dos professores. Esses aspectos dialogam com os principais referenciais teóricos e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, reforçando a necessidade de políticas públicas estruturantes e de investimento contínuo na valorização dos profissionais e no fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas.

Em seguida assoma o Quadro 7, o qual sintetiza os resultados obtidos na análise do PPP da Escola A, correlacionando os achados com a literatura que compõem a fundamentação teórica desta pesquisa.

**Quadro 7.** Análise do PPP da Escola A.

<b>Objetivos da Dissertação</b>	<b>Evidências Encontradas (PPP/Escola A)</b>	<b>Fundamentação Acadêmica</b>
Compreender as discrepâncias entre o que está legalmente estabelecido e o que é ofertado pelo Estado na formação de professores indígenas.	<p>O PPP faz referência à legislação (LDB, RCNEI, ECA, Diretrizes Nacionais), mas evidencia que a efetivação dessas normas depende do engajamento da comunidade e da luta local.</p> <p>Parte da formação ocorre por iniciativa da própria escola/comunidade.</p> <p>Persistem lacunas entre o previsto em lei e a realidade vivida na escola, especialmente quanto à valorização e estabilidade dos docentes.</p>	<p>A presença do professor indígena é condição para que a escola atue como espaço de afirmação da identidade e da cultura dos povos indígenas (Brasil, 2012, p. 19).</p> <p>A efetivação da educação escolar indígena diferenciada depende do marco legal, do comprometimento das políticas públicas e da mobilização ativa das comunidades indígenas, elementos fundamentais para garantir uma educação intercultural e alinhada às especificidades socioculturais desses povos (Grupioni, 2006).</p>
Verificar os processos formativos, considerando desafios e demandas enfrentadas pelos docentes.	<p>O PPP destaca a necessidade de formação contínua dos professores indígenas, valorizando saberes tradicionais e incentivando a pesquisa sobre a história e cultura local.</p> <p>Relato de práticas formativas internas, como entrevistas com membros da comunidade e projetos culturais.</p> <p>Desafios: falta de estrutura física adequada, recursos limitados e necessidade de maior valorização profissional.</p>	<p>A formação de professores indígenas deve articular saberes acadêmicos e tradicionais, promovendo a interculturalidade e o protagonismo dos docentes indígenas (Brasil, 2015).</p> <p>A formação de professores indígenas deve ser contextualizada, contínua e pautada na realidade da comunidade, articulando teoria e prática e valorizando a oralidade, a língua materna e a cultura local (Costa <i>et al.</i>, 2020).</p>
Identificar números de	O PPP e os dados da escola mostram	O perfil do professor indígena

professores indígenas	<p>predominância de professores indígenas no quadro docente, resultado de mobilização comunitária.</p> <p>Histórico de lutas para garantir que a maioria dos professores seja da etnia.</p> <p>Contratação de professores indígenas, após reivindicações e concursos específicos.</p>	<p>envolve o reconhecimento e pertencimento à comunidade indígena onde atua, o apoio e indicação por suas formas de representação política, além da sensibilidade às expectativas e demandas educacionais da comunidade (MEC, 2002).</p>
-----------------------	---	--

A análise do Projeto Político Pedagógico da Escola A, à luz dos objetivos desta dissertação, evidencia importantes avanços e desafios na formação e atuação dos professores indígenas. Os processos formativos valorizam a articulação entre saberes tradicionais e escolares, mas ainda enfrentam obstáculos estruturais e institucionais, como a precariedade de recursos e a necessidade de maior apoio do Estado. As discrepâncias entre o que é legalmente estabelecido e o que é efetivamente praticado refletem a importância da mobilização comunitária e da autonomia escolar para a consolidação de uma educação indígena diferenciada e de qualidade. Por fim, os dados confirmam a predominância de professores indígenas no quadro docente, resultado de uma trajetória de luta e resistência da comunidade local.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como questão central investigar como estão sendo desenvolvidos os processos formativos dos professores indígenas nas comunidades do Agreste e Sertão de Alagoas, considerando as políticas públicas que influenciam sua atuação. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos específicos que guiaram a investigação. Em primeiro lugar, ao analisar as discrepâncias entre as políticas públicas legalmente estabelecidas para a Educação Escolar Indígena em Alagoas e as propostas efetivamente operadas pelo Estado, constatou-se um distanciamento significativo entre o que está previsto na legislação e sua implementação prática nas escolas. A ausência ou o desconhecimento de políticas públicas sistemáticas e estruturadas para a formação dos professores indígenas revela lacunas institucionais que comprometem a valorização profissional desses docentes, assim como a qualidade da educação oferecida às comunidades indígenas. Embora iniciativas locais, como o Curso de Licenciatura Indígena de Alagoas, representem avanços importantes, ainda são insuficientes para suprir as demandas regionais e garantir uma formação inicial e continuada adequada às especificidades culturais e pedagógicas desses povos.

Em segundo lugar, a investigação sobre os processos formativos evidenciou que, apesar da valorização da formação vivencial na cultura indígena, há uma carência expressiva de cursos específicos e políticas regulares de formação continuada. Tal cenário reforça a necessidade urgente de investimentos e ações permanentes que fortaleçam a Educação Escolar Indígena, promovendo uma formação crítica, reflexiva e intercultural. Ademais, a precarização do trabalho docente, manifestada pela contratação temporária e pela ausência de concursos públicos específicos, compromete a estabilidade e a valorização profissional, impactando diretamente a qualidade do ensino. Outro desafio relevante identificado foi a inadequação dos materiais didáticos, os quais, frequentemente, não contemplam as particularidades culturais e sociais das comunidades indígenas, dificultando a efetivação da educação intercultural bilíngue.

Por fim, ao identificar o perfil do corpo docente das escolas indígenas pesquisadas, verificou-se que a maioria dos professores é indígena, fruto de uma trajetória de luta e mobilização comunitária pela valorização da identidade cultural e pela autonomia educacional. Contudo, a precarização da categoria, evidenciada pela

contratação temporária em algumas localidades, reforça a necessidade de políticas públicas específicas que assegurem a estabilidade e o reconhecimento desses profissionais por meio de concursos públicos adequados.

Este estudo contribui significativamente para o debate sobre a formação de professores indígenas, ao defender a construção de práticas formativas que integrem saberes tradicionais e acadêmicos, promovendo uma educação intercultural e emancipatória. Ressalta-se também a importância do apoio técnico e institucional para a elaboração e atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas, os quais são documentos fundamentais para a implementação efetiva das diretrizes educacionais indígenas.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar políticas públicas mais efetivas e inspirar práticas educativas que valorizem e fortaleçam a Educação Escolar Indígena em Alagoas e no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. 2016.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Indígena**. 2024. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-indigena>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ALMEIDA, Lia de Azevedo; GOMES, Ricardo Corrêa. processo das políticas públicas: revisão de literatura, reflexões teóricas e apontamentos para futuras pesquisas **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, n. 3, set, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395164108>.

ALVES DE SÁ, Evanilson; LIMA, Wellcherline Miranda. A formação dos professores indígenas na perspectiva da interculturalidade. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 13, n. 48, p. 152-164, 2024.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARCELLOS, Lusival. **Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD MEC/UNESCO, 2006.

BELFORT, Susana Andréa Inácio. **Políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil: Interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó/SC, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ARAÚJO LEITE, Angela Maria. Formação de professores indígenas: a universidade como território de resistência? **Runa**. Teresina, PI. v. 43, n.1, p. 1-20, 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan/jun. 2007.

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. **Formação Continuada em**

**Matemática do Professor Indígena Kaingang:** enfrentamentos na busca de um projeto educativo. Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; DELIZOICOV, Nadir Castilhos; CECCO, Bruna Larissa. O professor da escola indígena contemporânea: reflexões sobre processos formativos e pesquisas no estado de Santa Catarina. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

BRAGA, Lisbela Lessa Cohen. A educação escolar indígena diferenciada. *In*: Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, v. 16, n. 1, 2021, Sergipe. **Anais** [...]. Sergipe: UFS, 2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 426, de 24 de julho de 1845. **Contém o Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilização dos Iudios**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. **Crêa o Serviço de Protecção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. **Autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5371.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5371.htm). Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o estatuto do Índio**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.154, de 1º de janeiro de 2023. **Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios.**

Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Mpv/mpv1154.htm). Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o **Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034**. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm). Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 19, de 14 de setembro de 1999. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.** Disponível em:

[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16870res-cne-cp-001-07012015&category\\_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor Equidade.** Brasília, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/programas/parfor>. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programas de formação para docentes indígenas: PROLIND, Parfor Equidade e Pibid Equidade.** Brasília, 2024.

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/educacao-indigena>. Acesso em: 06 outubro 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar.** Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de convocação nº 3, de 24 de junho de 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Edital%203%20PROLIND.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 52, de 29 de outubro de 2004. **Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena.** Publicado no DOU em 1 nov. 2004. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=189472#:~:text=Institui%20Comiss%C3%A3o%20Especial%2C%20no%20%C3%A2mbito,pol%C3%ADticas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20ind%C3%ADgena>. Acesso em: 14 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 139-152.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.** Rev. Bras. Educ. n. 22, jan.fev.mar.abr., 2003.

CORREIA, Danuta Carolina das Neves. **Nuances da ação gestora na educação jesuítica: análise do *Ratio Studiorum*.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2018.

COSTA, Maria Lúcia Silva; FREGADOLLI, Andrea Marques Vanderlei; BARROS, Betijane Soares de; SILVA, Marcia Lucia Costa da. A formação do professor indígena numa perspectiva intercultural. Rev. Sistemática, Maceió, v. 3, n. 1, p. 106-141, jul/set, 2020.

COSTA, Samantha de Andrade. Pesquisa em educação: A importância de educar pela pesquisa sob a ótica de Pedro Demo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 5, Ed. 6, v. 10, p. 139-145. Jun. 2020.

CUNHA, Júlio Araújo Carneiro da; RIBEIRO, Evandro Marcos Saidel. A Etnografia como estratégia de pesquisa interdisciplinar para estudos organizacionais. **Qualit@s.** [on line], Campina Grande, PB, v. 9, n. 2, p. 1-17, 2010. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/articles/view/692/491>. Acesso em: 04 jul. 2024.

DE OLIVEIRA JUNIOR, Valdeck Gomes; LIMA, Cléia da Silva; CAVALCANTE, Valéria Campos; DOS SANTOS, Rogério Rodrigues; FERREIRA, Gilberto Geraldo; SANTOS, Anderson Silva; VANDERLEY, Simone Maria dos Santos; NOLASCO, Rutuelle Nolasco. Políticas públicas educacionais para escolas indígenas em Alagoas: entre o legal e o real. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 4, p. 14085-14098, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv9n4-106>.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000

DOMITE, Maria do Carmo Santos; RODRIGUES, Maximino; FERREIRA, Rogério. A formação de professores e suas relações com cultura e sociedade: a Educação Escolar Indígena no centro das atenções. **Boletim de Educação Matemática**, v. 22, n. 34, p. 263-281, 2009.

D'ANGELLIS, W. **Aprisionando sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello; SCHAFFER, Abraão Nilo Givago. **Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil**. Escolarização e analfabetismo indígena no Brasil. *In*: Simpósio Berasileiro de Política e Administração da Educação, XXIII, 2007, Porto Alegre. **Cadernos ANPAE**, 2007. v. CD ROM. p. 1-16.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A educação dos jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2009.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **A Educação dos Jiripancó: uma reflexão sobre a escola diferenciada dos povos indígenas em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2013.

FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson (org.). **A Educação Escolar Indígena em Alagoas: espaços, processos históricos e debates**. Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Kawall Leal. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo, Global, 2001.

FERRO, Larissa Ferreira. **A presença/ausência do índio na Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe: entre tensões e o direito de seguir para além da aldeia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe: Aracaju, 2018.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In*: FREIRE, José Ribamar Bessa. **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de**

**Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de Educação Escolar Indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

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

GUEIROS, Lucas Emanuel Soares. **Ser e viver Jiripankó: identidade, pertencimento e ritual**. Maceió: Editora Olyver, 2020.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **Diretrizes da Educação Escolar Indígena**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Educação Escolar Indígena – Série Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED/PR, 2006.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide (orgs.). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. Brasília: MEC/SECAD, abr. 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação de professores: ensinar e aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022: Indígenas. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 11 out. 2024.

LADEIRA, Maria Elisa. **Projetando novos futuros: os dilemas da educação indígena**. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.

NICÁCIO, Rair de Lima; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. Os professores indígenas da rede de ensino de Marechal Thaumaturgo/Acre, **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Ano V, v. 14, n. 41, Boa Vista, 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos).

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Palestra na Aula Magna do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC**, em 11 maio 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MENDONÇA, Dener Guedes; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: entre legislação, formação docente e tecnologias. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e518985564, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5564.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosângela Celia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14928>.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l.: s.ed.], 1992. (Mimeografado).

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora PUC, 2010.

OLIVEIRA, Allyne Jaciara Alves Rios. **Povo koiupanká e a educação escolar indígena: 15 anos de resistência no sertão alagoano**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, PR, v. 2, n. 2, p. 135-148, jul/dez, 1999.

PEREIRA, Maria Laura da Silva. **Reflexões sobre o currículo escolar indígena e a formação docente**. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia. 2021.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Políticas

públicas educacionais e escolarização indígena. **Revista Educação e Emancipação**, p. 218-250, maio, 2017. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6770>. Acesso em: 20 jun. 2025.

PEREIRA, Denilson Diniz; SILVA, Tailde Correia. Educação Escolar Indígena: reflexão sobre o ensino diferenciado na aldeia Jeripancó da terra indígena Ouricuri em Periconha (AL). **Revista Espaço Acadêmico**. v. 22, n. 235, jul./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/61444>. Acesso em: 11 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO VERONEZ, Helânia Tomazine. Políticas públicas e a educação escolar indígena. **Revista Mosaicum**, n. 2, Ano I, ago./dez. 2005.

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

ROSENDO, Ailton Salgado; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Formação de professores indígenas e possibilidades decoloniais. **Liinc em Revista**, [S.l.], v. 17, n. 2, 2021.

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida. **Práxis pedagógicas e saberes culturais**: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença. Dissertação (Mestrado em Formação de Professoras da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilheus, BA. 2016.

SFAIR, Maria do Socorro Salles; BARROS, Norma Dias dos Santos. Formação de professores indígenas como políticas públicas: uma análise das produções realizadas 2015 a 2019. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/6405>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SILVA, Abel Moreira da. **Formação de professores indígenas**: uma análise dos planos estaduais de educação (2015-2025). Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2019.

SILVA, João Henrique da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Formação dos professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais. **Educação**. Porto Alegre [online]. v.39, n.3, p. 327-333, 2016.

SANTINI, Marília Rrubino de Oliveira; VEDOVATTO, Dijnane; MORAES ABDALA GUARDA, Vanessa. Sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 1-18, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13787. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13787>. Acesso em: 28 maio. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Educação Escolar Indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Horizontes. Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 4, jul.-dez. 2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL). **Projeto Político dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena – CLIND/AL**, 2018. Arapiraca: UNEAL, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-94.

---

## APÊNDICE I - ENTREVISTA PARA PROFESSOR

### Entrevista para Professor

- 1- Qual a sua formação?
- 1.2 Quais os motivos para se ter uma escola na comunidade indígena?
- 2- Para atuar na Educação Escolar Indígena que tipo de formação o professor deve ter?
- 3- A resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015 foi criada para a formação de professores indígena. O que você acha desta resolução?
- 4- Que tipo de perfil/professor deve ter para atuar na Educação Escolar Indígena?
- 5- Você participou de alguma formação inicial específica para trabalhar com a Educação Escolar Indígena?
- 6- Na sua opinião o que precisa ser trabalhada na formação de professores para atuar na Educação Escolar Indígena?
- 7- Tem atividades formativas aqui na escola?
- 8- Você participa de formação continuada?
- 9- Que tipo de formação é ofertada pela Secretaria Estadual de Educação de Alagoas?
- 10- Na formação inicial e continuada que você participa são trabalhadas as Diretrizes curriculares definidas pelo conselho nacional de educação para a formação do professor?
- 11- Na formação inicial e continuada os projetos pedagógicos têm participação ativa da comunidade indígena?
- 12- Quais os desafios que você enfrenta no seu dia a dia em sala de aula?
- 13- Há políticas públicas implementadas na formação de professores indígenas?
- 14- Você acha que tem de investir na formação de professores?
- 15- O estado tem investido na política de formação de professores?
- 16- As políticas de formação de professores para a educação indígena têm valorizado as tradições, conhecimento e identidades indígenas?
- 17- Como você avalia o processo ensino aprendizagem da educação indígena em Alagoas?

Obrigada por contribuir com a nossa pesquisa!

## ANEXO A - PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA E PESQUISA

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Analisar a realidade da Gestão de Processo Pedagógico e Burocrático das Escolas Indígenas, segundo a Secretaria do Estado de Alagoas, a partir da resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015.

**Pesquisador:** Cláudia Maria Rodrigues de Jesus

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 4

**CAAE:** 78716723.3.0000.5641

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.974.347

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2251576.pdf, de 02/07/2024) e do Projeto Detalhado (PROJ\_PESQUISA\_MODIFICADO\_VS\_CONEPLIMPA.docx, de 27/05/2024).

#### INTRODUÇÃO

A educação escolar voltada para os povos indígenas no Brasil sempre foi caracterizada por estratégias de subalternização desde o período colonial. No entanto, os povos indígenas resistiram a essas práticas e essa resistência continua nas escolas indígenas atuais, representando uma transgressão e desobediência epistêmica, embora seus saberes e sujeitos ainda sejam negados, subalternizados e invisibilizados (DE OLIVEIRA JUNIOR, 2023). A legislação brasileira estabelece diretrizes para as políticas educacionais voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira, indígena e de outros grupos étnicos. O Artigo 26-A da Lei nº 11.645/2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam eles públicos ou privados. Essa obrigatoriedade implica a inclusão de diversos aspectos relacionados à formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos. Isso inclui o estudo da história da África e dos

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, assim como a contribuição desses grupos para a sociedade nas áreas social, econômica e política. A legislação também destaca a importância de incluir esses conteúdos ao longo de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Dessa forma, o objetivo é garantir que esses temas sejam abordados de maneira transversal, permeando todas as disciplinas e atividades escolares. Além disso, o Artigo 28 estabelece outras diretrizes para os conteúdos curriculares da educação básica, como a difusão de valores fundamentais, a consideração das condições de escolaridade dos alunos, a orientação para o trabalho e a promoção do desporto educacional. Esses aspectos devem ser levados em conta na oferta da educação básica para a população rural, adaptando-se aos contextos e necessidades específicas das comunidades rurais (BRASIL, 1996). No caso da educação indígena, o Artigo 78 e o Artigo 79 determinam que a União deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Esses programas têm como objetivos principais a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas, a valorização das línguas e ciências indígenas, além do acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996). Essas diretrizes também se estendem à educação superior, incentivando a oferta de ensino, assistência estudantil, estímulo à pesquisa e programas especiais para atender às necessidades dos povos indígenas (BRASIL, 1996). Em Alagoas, o governo oficializou a criação de 17 escolas em áreas indígenas, coordenadas pela Secretaria de Educação (SEDUC-AL), por meio do decreto nº 1272 de 04 de junho de 2003. Essa iniciativa foi um marco importante para os povos indígenas do estado. Nesse contexto, algumas ações foram implementadas em Alagoas como suporte à oferta da educação indígena. Uma delas foi a formação continuada com a temática "História e Educação Indígena", que proporciona cursos e capacitações para professores e profissionais da educação, abordando aspectos relacionados à história e à educação indígena. Além disso, houve a realização de etapas de formação específicas para professores indígenas, visando capacitá-los para o exercício de sua atividade nas escolas (SEDUC ALAGOAS, 2023). Outra importante iniciativa foi a criação da Comissão Permanente de Educação Escolar Indígena, responsável por promover reuniões e discussões sobre ações voltadas para a educação indígena em Alagoas. Além disso, ocorreram encontros com representantes das Gerências Regionais de Educação em Maceió, com o objetivo de discutir e produzir material didático específico para as escolas indígenas do estado.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

Bem como foi fomentada a participação no Fórum Estadual Permanente de Educação Escolar Indígena, e a realização do Seminário Afro-indígena, eventos que promovem o diálogo, a troca de experiências e a valorização das comunidades indígenas e afrodescendentes em Alagoas (SEDUC ALAGOAS, 2023). Atualmente, em 2023, verifica-se que os povos tradicionais de Alagoas, por meio de suas escolas, buscam ir além, propondo e desenvolvendo alternativas contra-hegemônicas legítimas para a aprendizagem, respeitando as cosmologias dos povos tradicionais. Suas perspectivas contribuem, principalmente nas escolas indígenas, para a necessária superação epistemológica e civilizatória, vislumbrando novos

saberes que promovam a pluriversalidade e a equidade epistêmica, para superar o colonialismo vigente (DE OLIVEIRA JUNIOR, 2023). Na teia complexa do colonialismo, é evidente a tentativa contínua de apagar os processos históricos, políticos, sociais e culturais dos povos indígenas, especialmente aqueles da região nordeste e de Alagoas. Apesar da invasão territorial e séculos de violência, estes povos persistem e resistem como grupos culturalmente diferenciados. No contexto do colonialismo, a estratégia do Estado sempre buscou afirmar o poder dos mais fortes sobre os mais fracos. No entanto, os povos originários resistiram, adotando táticas que desafiavam as estratégias de dominação e buscavam alterar o status quo. Apesar das iniciativas positivas do governo em estabelecer escolas indígenas e oferecer formação continuada aos docentes do Estado, qual a eficácia, possíveis lacunas e desafios existentes nessas ações? Como se configura a história e as políticas envolvidas na formação de professores para a educação escolar indígena em Alagoas? Como ocorreu o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas em Alagoas, com foco na formação de professores indígenas? Como tem sido o acompanhamento da implementação das políticas educacionais para a educação indígena em Alagoas?

### HIPÓTESE

Tendo em vista o problema geral e os objetivos colocados, levantamos as seguintes hipóteses: Implementação de políticas de formação de professores para a educação escolar indígenas garante uma educação de qualidade na valorização da cultura e na identidade dos povos indígenas. Quando há investimentos por parte do Estado nas políticas de programas de formação de professores indígenas para atuar na educação indígena, garante a valorização e uma educação diferenciada nas comunidades indígenas.

### METODOLOGIA

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

A metodologia adotada neste estudo será o estudo de caso qualitativo, conforme descrito por Sharan Merriam em seu livro "Qualitative Research and Case Study Applications in Education". O estudo de caso qualitativo é caracterizado como uma descrição intensa e holística de um fenômeno (MERRIAM, 1998). O caso a ser investigado será a implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas em Alagoas, com foco na formação de professores indígenas. O projeto de pesquisa seguirá cinco etapas: revisão da literatura, construção de um quadro teórico, refinamento do problema de pesquisa, elaboração e afinação das questões de pesquisa e seleção dos participantes da pesquisa. A revisão da literatura desempenha um papel essencial no desenvolvimento da teoria e do projeto de pesquisa, fornecendo um arcabouço teórico que moldará as questões de investigação e os pontos de ênfase (MERRIAM, 1998). As técnicas de produção de dados a serem utilizadas serão entrevistas, observação e análise de documentos. O pesquisador do estudo de caso deve adquirir as habilidades necessárias e seguir procedimentos adequados para realizar entrevistas eficazes, observações cuidadosas e análise de documentos relevantes (MERRIAM, 1998). A população alvo desta pesquisa será composta por 01 gestor da Secretaria de Educação de Alagoas, responsável pela implementação e coordenação das políticas educacionais indígenas, 30 professores que atuam nas escolas indígenas do estado. Essa composição de participantes busca abranger diferentes perspectivas e vivências relacionadas à formação de professores indígenas e às políticas educacionais em Alagoas. A entrevista com o gestor da Secretaria de Educação terá como objetivo explorar as estratégias de implementação das políticas educacionais indígenas, os desafios enfrentados, as políticas adotadas, os recursos disponibilizados e os programas de formação de professores indígenas em Alagoas. Essa entrevista permitirá compreender as perspectivas do gestor em relação à educação escolar indígena, suas experiências na área e suas visões sobre o futuro dessas políticas. Antes da coleta de dados, serão obtidas as devidas autorizações e garantido o sigilo e anonimato das informações obtidas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise detalhada dos dados e será feita a partir de análise de conteúdo categorial, segundo Laurence Bardin, na qual trabalha-se com a compreensão e interpretação do discurso a partir de unidades semânticas textuais. As entrevistas com os professores que atuam nas escolas indígenas buscarão examinar as concepções dos professores sobre os projetos educacionais destinados aos povos indígenas em Alagoas. Serão investigadas as dificuldades encontradas na tradução das orientações legais para a prática, bem como os desafios enfrentados pelos professores em sua

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

atuação nas escolas indígenas. Essas entrevistas ajudarão a compreender as demandas e necessidades dos professores indígenas e contribuirão para a compreensão das discrepâncias entre o que é legalmente estabelecido e as propostas operadas pelo Estado em relação à formação de professores. Além das entrevistas, será realizada uma análise de documentos (Godoy, 1995), como relatórios, planos educacionais, diretrizes e materiais pedagógicos relacionados à educação escolar indígena em Alagoas. Essa análise permitirá um aprofundamento nas políticas e práticas adotadas, bem como na legislação vigente, contribuindo para uma compreensão mais ampla do contexto em que se inserem as políticas educacionais indígenas. A análise de dados será conduzida seguindo o processo de fazer sentido a partir dos dados coletados. Isso envolverá a consolidação, a redução e a interpretação das informações fornecidas pelas pessoas entrevistadas e dos documentos analisados (MERRIAM, 1998). Será utilizada a análise etnográfica para compreender os significados e as relações presentes nos dados.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **OBJETIVO GERAL**

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas em Alagoas, com ênfase na formação de professores indígenas a partir da resolução de nº 1 de 7 de janeiro de 2015 até os dias atuais, considerando os embates travados na (re)definição da educação escolar indígena.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Identificar o perfil dos professores indígenas e não indígenas nas escolas localizadas nas comunidades indígenas no estado de Alagoas.
- b) Investigar os programas de formação de professores indígenas em Alagoas, considerando os desafios e demandas enfrentados pelos docentes em suas atuações na região.
- c) Analisar as concepções de professores sobre como os projetos educacionais destinados aos povos indígenas em Alagoas estão definidos, considerando as dificuldades que surgem na tradução das orientações legais para a prática.
- d) Compreender as divergências e discrepâncias entre o que é legalmente estabelecido para a educação escolar indígena em Alagoas e as propostas operadas pelo Estado no que se refere à formação de professores.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **RISCOS**

A técnica de produção de dados pode oferecer alguns riscos como cansaço a responder a entrevista, desconforto em relação a algumas perguntas, porém não será exposto a nenhum dano físico e garantimos o respeito os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como hábitos e costumes da comunidade indígena. O risco de desconforto e cansaço serão minorados a partir de uma apresentação prévia esclarecendo sobre as etapas da entrevista. Além disso, o uso de caracteres alfanuméricos garantirá o sigilo e anonimato dos dados e indivíduos participantes do processo.

#### **BENEFÍCIOS**

A participação na pesquisa trará benefícios à comunidade escolar, pois contribuirá para a formação de professores que atuam na educação indígena demonstrando a importância da gestão de pessoas e recursos econômicos direcionados no processo de formação.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo nacional e unicêntrico.

Estudo de caso qualitativo, caracterizado pela implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas em Alagoas, com foco na formação de professores indígenas.

Caráter acadêmico: realizado para obtenção do título de doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Maringá.

Orçamento financeiro: Financiamento Próprio, com previsão de gastos de totais de R\$ 1.996,00.

Previsão de início do estudo: 19/02/2024.

Previsão de encerramento do estudo: 31/07/2025.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Análise de resposta ao parecer consubstanciado nº 6.894.104 (PROTOCOLO ORIGINAL), emitido

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

pela Conep em 27/06/2024:

1. Quanto ao Projeto Detalhado, ao arquivo "PROJETO\_CLAUDIA.pdf", postado na Plataforma Brasil em 05/12/2023:

1.1. O documento apresentado não identifica, nos métodos e procedimentos, a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A alteração foi realizada acrescentando-se que a escolha dos participantes será aleatória conforme destacado no parágrafo seguinte citado na página 11 do projeto. A população alvo desta pesquisa será composta por 01(um) gestor da Secretaria de Educação de Alagoas, responsável pela implementação e coordenação das políticas educacionais indígenas, 30 (trinta) professores(as) que atuam nas escolas indígenas do estado, os quais serão escolhidos(as) aleatoriamente. Essa composição de participantes busca abranger diferentes perspectivas e vivências relacionadas à formação de professores indígenas e às políticas educacionais em Alagoas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Solicita-se descrever os procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção dos dados e a não estigmatização dos participantes da pesquisa.

RESPOSTA: A alteração foi realizada esclarecendo que os dados obtidos serão resguardados, sendo preservados a confidencialidade e privacidade do(a) voluntário(a), para tanto serão trabalhados em formato alfanumérico, conforme página 11-12 do projeto: Antes da coleta de dados, serão obtidas as devidas autorizações e garantido o sigilo e anonimato das informações obtidas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise detalhada dos dados e será feita a partir de análise de conteúdo categorial, segundo Laurence Bardin, na qual trabalha-se com a compreensão e interpretação do discurso a partir de unidades semânticas textuais. Todos os dados obtidos nesse estudo serão resguardados, de modo a preservar qualquer aspecto que identifique o voluntário e as informações coletadas terão a garantia do sigilo que assegura a privacidade e o anonimato dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Para tanto, os dados destes serão trabalhados em formato alfanumérico.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

1.3. Solicita-se a atualização do cronograma, com o compromisso expresso da pesquisadora de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001/2013, item 3.4.1.9). RESPOSTA: O cronograma foi atualizado em suas datas e também com a observação expressa acerca do compromisso da pesquisadora de só iniciar as entrevistas após aprovação do CONEP, conforme página 16.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, arquivo "Termo\_de\_consentimento\_livre\_e\_esclarecido\_de\_participacao.pdf", postado na Plataforma Brasil em 26/11/2023:

2.1. No documento apresentado, há campos para inclusão do nome do participante, endereço, idade e o número do RG. Considerando que o Registro do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido tem a função precípua de informar e respeitar a autonomia do participante de pesquisa, solicita-se justificar a necessidade desses dados e, se não for necessário, retirar esse campo.

RESPOSTA: Concordamos com sua orientação de forma que o campo referente à informações pessoais foi retirado, conforme pode ser observado na página 01 de 03. Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. LOCAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: O presente projeto será desenvolvido nas 15 Escolas Estaduais Indígenas, localizadas nas comunidades Indígenas, nas cidades de Feira Grande, Inhapi, Joaquim Gomes, Palmeira dos Índios, Pariconha, Porto Real do Colégio, São Sebastião e Traipu.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. O Registro do Consentimento Livre e Esclarecido deve assegurar de forma clara e afirmativa a garantia de ressarcimento ao participante da pesquisa e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso VII).

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta na página 02 de 03. Você não

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. Solicita-se apresentar o compromisso de que as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta na página 02 de 03. Em conformidade aos resultados obtidos, há possibilidade dos pesquisadores em disseminar os dados coletados na presente pesquisa para os participantes e para a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, bem como serão transformados em informações científicas. Portanto, há a possibilidade de eles serem apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação. As pesquisadoras se comprometem na garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.4. O Processo e o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido deverá garantir a plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 17, Inciso III). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta na página 02 de 03. Além disso, o pesquisador responsável se compromete a fornecer informações atualizadas sobre o estudo, mesmo que isso possa afetar a vontade do voluntário em continuar participando da pesquisa. Durante qualquer período o voluntário poderá deixar de participar da pesquisa, sem que isso traga qualquer tipo de penalidade.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

2.5. Considerando que o estudo envolve análise ética pela Conep, solicita-se incluir os dados de contato da Conep no RCLE (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF). Para melhor informar o participante da pesquisa, solicita-se incluir no RCLE uma breve descrição do que é a Conep e qual sua função no estudo.

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta na página 03 de 03. Participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entrar em contato com a CONEP SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.6. Solicita-se informar se a gravação será divulgada ou se servirá apenas para subsidiar a coleta de dados. Caso haja a intenção de divulgar as gravações, deverá ser solicitada a autorização ao participante inserindo opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz").

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta na página 01 de 03. [...] Esta gravação servirá apenas para subsidiar a coleta de dados e não servirá para fins de divulgação.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.7. Conforme a terminologia da Resolução CNS nº 510 de 2016, art. 2º, inciso XXII, solicita-se alterar o nome "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" para "Registro do Consentimento Livre e Esclarecido".

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta na página 01 de 03. Registro do Consentimento Livre e Esclarecido Projeto de pesquisa: Analisar a realidade da Gestão de Processo Pedagógico e Burocrático das Escolas Indígenas, segundo a Secretaria do Estado de Alagoas, a partir da resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.8. O TCLE não apresenta a numeração nas páginas. Com o objetivo de garantir a integridade do documento, solicita-se que sejam inseridos os números de cada página, bem com a quantidade total delas, como por exemplo: "1 de X" e assim sucessivamente.

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta nas páginas 01, 02 e 03 de 03.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

2.9. Na página 2 de 3 lê-se: "Uma CÓPIA deste termo, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, será fornecida a você, para que assim você possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.". (destaque nosso). Quando a pesquisadora opta pelo registro do consentimento livre e esclarecido por escrito, este documento deve explicitar que a participante de pesquisa receberá uma via (E NÃO "CÓPIA") do documento, assinada pelo(a) participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso X, Parágrafo 3º). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme consta na página 02 de 03. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMA-AFYA, que funciona no Campus Amélia Maria Uchôa, cujo endereço e telefone estão apresentados neste registro. Uma via deste registro, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, será fornecida a você, para que assim você possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Solicita-se apresentar compromisso da pesquisadora de que, assim que possível, será encaminhada nova folha de rosto na Plataforma Brasil com o campo "Instituição Proponente" devidamente preenchido e assinado pelo responsável legal (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.a).

RESPOSTA: A recomendação foi atendida conforme documento em anexo.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Nos documentos do protocolo, existem referências exclusivamente à Resolução CNS nº 466 de 2012. Considerando que o projeto utiliza metodologia de Ciências Humanas e Sociais, solicita-se estar em conformidade com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena), especialmente nas declarações e no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido.

RESPOSTA: A recomendação foi atendida no que se refere ao documento RCLE, conforme consta na página 02 de 03, contudo não foi possível alterar as declarações em virtude da dificuldade para obter resposta em tempo hábil para envio, considerando que houve grande

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

demora na devolução do documento com as assinaturas. [...] as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Considerando que este estudo utiliza metodologia de Ciências Humanas e Sociais, encontra-se em conformidade com a Resolução CNS N° 510/2016, bem como com a Resolução CNS N° 304/2000 referente à Pesquisa com População Indígena. ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5. No documento "PROJETO\_CLAUDIA.pdf", submetido na Plataforma em 05/12/2023, foi mencionado que "15 escolas indígenas" foram selecionadas como locais de pesquisa, porém, apenas quatro AUTORIZAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA foram obtidas na Plataforma. Portanto, solicita-se anexar as autorizações restantes necessárias.

RESPOSTA: Revisando a observação feita quanto à existência de "[...] apenas quatro AUTORIZAÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA [...]", cabe registrar que TODAS AS QUINZE DECLARAÇÕES foram anexadas. Favor rever os respectivos arquivos na Plataforma Brasil para o devido esclarecimento. ANÁLISE: PENDÊNCIA NÃO ATENDIDA. Conforme se observa na lista abaixo, foram anexadas apenas dez das cinco autorizações:

- 1) Escola Indígena Estadual José Máximo de Oliveira;
- 2) Escola Estadual Indígena Itapó;
- 3) Escola Indígena Acona;
- 4) Escola Estadual Indígena José Gomes Selestiano;
- 5) Escola Estadual Indígena José Manoel de Souza;
- 6) Escola Estadual Indígena Proª Marlene Marques dos Santos;
- 7) Escola Indígena Tingui Boto;
- 8) Escola Estadual Indígena Xucuri Kariri Yapi Leãawan;
- 9) Escola Estadual Indígena José Carapina;
- 10) Escola Estadual Indígena Paje Miguel Selestiano da Silva. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Considerando que vocês não estão identificando os arquivos de todas as declarações, apesar do print das declarações constarem no anexo enviado na etapa anterior, conforme figura em anexo, refizemos a inclusão das declarações que não foram encontradas na Plataforma. Como pode ser visto em print feito anteriormente e nesta dada, ambos confirmam 15 instituições (pesquisadora inclui print na carta-resposta).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
 Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040  
 UF: DF Município: BRASÍLIA  
 Telefone: (61)3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

### Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2251576.pdf	02/07/2024 21:51:44		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CONEP_Claudia_ 020724.docx	02/07/2024 21:49:19	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Manoel_Honorio_da_Silva_ Joaquim_Gomes.pdf	02/07/2024 21:14:23	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA_E_I_JUVINO_HENRIQUE_DA_ _SILVA_PARICONHA.pdf	02/07/2024 21:12:32	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Paje_Francisco_Queiroz_S uira_Porto_Real_do_Colegio.jpeg	02/07/2024 21:07:20	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Ancelmo_Bispo_Inhapi.pdf	02/07/2024 21:04:39	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Mata_da_Cafurna_Palmeira_ _dos_Indios.pdf	02/07/2024 20:54:03	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_Modificado_VS_CONEPLIMPA_ Claudia.docx	27/05/2024 19:58:19	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_CONEPLIMPA_270 524.docx	27/05/2024 19:56:21	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJ_PESQUISA_MODIFICADO_VS_ CONEPLIMPA_270524.docx	27/05/2024 19:52:45	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_ASSINATURA.pdf	27/05/2024 19:47:58	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_CONEP_270524.	27/05/2024	Claudia Maria	Aceito

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PD 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

Outros	docx	19:47:33	Rodrigues de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_Modificado_VS_CONEP_Claudia.docx	27/05/2024 19:45:26	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJ_PESQUISA_MODIFICADO_VS_CONEP_270524.docx	27/05/2024 19:44:54	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto1.pdf	17/04/2024 15:24:34	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CLAUDIA.pdf	05/12/2023 21:32:37	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_PESQUISA.docx	05/12/2023 21:31:57	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Outros	UNIMA_Afya_1.pdf	05/12/2023 21:22:52	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_de_participacao.pdf	26/11/2023 19:34:09	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_ACONA_TRAIPU.pdf	26/11/2023 19:22:49	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	E_E_Ind_ITAPO_Sao_sebastiao.pdf	26/11/2023 19:21:52	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_Estadual_I_Jose_Carapina_Pariconha.pdf	26/11/2023 19:18:49	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Jose_Gomes_Celestino_Palmeira_dos_Indios.pdf	26/11/2023 19:16:38	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Xucuru_Kariri_Palmeira_dos_Indios.pdf	26/11/2023 19:14:37	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Paje_Miguel_Selestiano_Palmeira_dos_Indios.pdf	26/11/2023 19:14:23	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Jose_Manoel_de_Souza_Joaquim_Gomes.jpg	26/11/2023 19:03:51	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Marlene_Marques_Joaquim_Gomes.pdf	26/11/2023 19:01:29	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Jose_Maximo_de_Oliveira_Joaquim_Gomes.pdf	26/11/2023 19:01:07	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.974.347

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Escola_E_I_Tingui_Boto_Feira_Grande.pdf	26/11/2023 18:54:57	Claudia Maria Rodrigues de Jesus	Aceito
--	---	------------------------	----------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**  
Aprovado

BRASILIA, 03 de Agosto de 2024

---

**Assinado por:**  
**Lais Alves de Souza Bonilha**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## ANEXO B - REGISTRO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Registro do Consentimento Livre e Esclarecido

**Projeto de pesquisa:** Analisar a realidade da Gestão de Processo Pedagógico e Burocrático das Escolas Indígenas, segundo a Secretaria do Estado de Alagoas, a partir da resolução nº 1 de 7 de janeiro de 2015.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

**LOCAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:** O presente projeto será desenvolvido nas 15 Escolas Estaduais Indígenas, localizadas nas comunidades Indígenas, nas cidades de Feira Grande, Inhapi, Joaquim Gomes, Palmeira dos Índios, Pariconha, Porto Real do Colégio, São Sebastião e Traipu.

A pesquisa tem por finalidade compreender o processo de implementação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais indígenas em Alagoas, com ênfase na formação de professores que atuam nas escolas indígenas, a partir da resolução de nº 1 de 7 de janeiro de 2015, considerando os embates travados na (re)definição da educação escolar indígena.

A importância deste estudo é contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas mais efetivas para a formação de professores indígenas em Alagoas, promovendo uma educação escolar de qualidade e respeitosa da diversidade cultural.

Esperamos alcançar os seguintes resultados: Estratégias e políticas educacionais mais efetivas para a formação de professores indígenas em Alagoas e que os professores lotados nas escolas indígenas sejam indígenas.

Para o desenvolvimento da pesquisa é necessário ouvir a opinião dos professores que lecionam nas escolas indígenas, pois nos ajudarão a compreender as demandas e necessidades dos professores indígenas e contribuirão para a compreensão das discrepâncias entre o que é legalmente estabelecido e as propostas operadas em relação a formação de professores.

O estudo será desenvolvido através das técnicas de produção de dados como a entrevista, observação e a análise de documentos.

A duração da entrevista é de aproximadamente uma hora e será gravada e posteriormente transcrita para a análise detalhada dos dados e não será divulgada garantindo o sigilo e anonimato das informações obtidas, mas somente terão acesso a mesma à pesquisadora e sua orientadora.

Após o aceite de participar do estudo e autorizar a gravar a entrevista para subsidiar na coleta de dados, você será convidado(a) a responder um roteiro da entrevista com as questões que serão desenvolvidas sobre as concepções trabalhadas em sala de aula, as dificuldades encontradas nas traduções das orientações legais para a prática, bem como sua atuação na escola indígena. Esta gravação servirá apenas para subsidiar a coleta de dados e não servirá para fins de divulgação.

A técnica de produção de dados pode oferecer alguns riscos como cansaço a responder a entrevista, desconforto em relação a algumas perguntas, porém não será exposto a nenhum dano físico e garantimos o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como hábitos e costumes da comunidade indígena.

Ainda, esta pesquisa poderá apresentar riscos relacionados a quebra de sigilo, quebra de anonimato ou divulgação dos dados a terceiros, interferência na vida e na sua rotina. Contudo, caso alguma dessas situações ocorram, a coleta de dados será imediatamente interrompida. Todos os dados obtidos nesse estudo serão resguardados, de modo a preservar qualquer aspecto que identifique o voluntário e as informações coletadas terão a garantia do sigilo que assegura a privacidade e o anonimato dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

A sua participação na pesquisa pode trazer benefícios a comunidade escolar, pois contribuirá para a formação de professores que atuam na educação indígena.

Em conformidade aos resultados obtidos, há possibilidade dos pesquisadores em disseminar os dados coletados na presente pesquisa para os participantes e para a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, bem como serão transformados em informações científicas. Portanto, há a possibilidade de eles serem apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

As pesquisadoras se comprometem na garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;

Durante sua participação na pesquisa serão fornecidas respostas ou esclarecimentos a quaisquer perguntas ou dúvidas a respeito dos procedimentos, riscos e benefícios e de outras situações relacionadas com a pesquisa. Além disso, o pesquisador responsável se compromete a fornecer informações atualizadas sobre o estudo, mesmo que isso possa afetar a vontade do voluntário em continuar participando da pesquisa. Durante qualquer período o voluntário poderá deixar de participar da pesquisa, sem que isso traga qualquer tipo de penalidade.

Você não receberá pagamentos por ser participante. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante.

Assim, você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar dessa pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMA-AFYA, que funciona no Campus Amélia Maria Uchôa, cujo endereço e telefone estão apresentados neste registro. Uma via deste registro, no qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, será fornecida a você, para que assim você possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Este estudo envolve análise ética pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. A CONEP é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde – CNS, criada através da Resolução 196/96 e com a constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. Considerando que este estudo utiliza metodologia de Ciências Humanas e Sociais, encontra-se em conformidade com a Resolução CNS Nº 510/2016, bem como com a Resolução CNS Nº 304/2000 referente à Pesquisa com População Indígena.

A CONEP examina os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos em áreas temáticas especiais, dentre elas, pesquisas em populações indígenas, encaminhadas pelos CEP das instituições. Caso você tenha dúvidas e ou/ perguntas sobre seus direitos como

participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entrar em contato com a CONEP SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF)

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar desta pesquisa deve preencher e assinar este documento que está elaborado em duas vias; uma via deste Registro de Consentimento livre e Esclarecido ficará com você e a outra ficará com o pesquisador. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo em participar do presente estudo como participante e declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Declaro que li, entendi e concordo inteiramente com as informações que me foram apresentadas. Dessa maneira, manifesto livremente minha vontade em participar deste projeto de pesquisa.

Maceió, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

**Assinatura do(a) Voluntário(a)**

**Responsável pela Pesquisa:**

**Claudia Maria Rodrigues de Jesus**

Pesquisadora

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas da Unit-AFYA

**Prof.<sup>a</sup> Dra Cristiane Monteiro Cruz**

Coordenador do Projeto de Pesquisa

Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas da Unit-AFYA

**Contatos das pesquisadoras:**

Cláudia Maria Rodrigues de Jesus

e-mail: claudiarjesusm@gmail.com (82) 99999-1156

**Centro Universitário Unima:** Av. Gustavo Paiva Luiz, 5017, Cruz das Almas - CEP 57038-000 – Maceió/AL – Brasil. Telefone (82) 3311-3100/ 3128

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Centro Universitário Tiradentes:** Av. Gustavo Paiva Luiz, 5017, Bairro Cruz das Almas – CEP 57038-000 – Maceió/AL – Brasil. Telefone (82) 3311-3100