


## **ANPEd e as produções intelectuais: um mapeamento das produções científicas a respeito da educação escolar indígena**

### **ANPEd and intellectual production: a mapping of scientific production concerning indigenous school education**

### **ANPEd y producciones intelectuales: un mapeo de las producciones científicas a respecto de la educación escolar indígena**


Isomar Portela do Carmo<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4295-2718>

Angela Técia de Lima Amorim<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-652-1752>

Adriana Francisca de Medeiros<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9290-0417>

**Resumo:** O presente artigo apresenta a investigação realizada sobre as produções intelectuais relacionadas à educação escolar indígena nos eventos nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), abrangendo todos os seus grupos de trabalho, no período de 2007 a 2017. O foco específico da pesquisa está na análise das temáticas abordadas, dos processos metodológicos adotados e das instituições que desenvolveram esses trabalhos. Parte-se da concepção de que a educação escolar é uma das principais preocupações na trajetória dos indígenas para garantir seus direitos, os quais foram conquistados com muita luta a partir de 1988, com a Constituição Federal. Ao analisar os dados coletados, constata-se que as pesquisas em educação escolar indígena ainda são incipientes, representando, ao longo do período de 2007 a 2017, apenas 1% do material voltado ao debate da temática em questão.

**Palavras-chave:** ANPEd. Educação Escolar Indígena. Políticas Educacionais.

**Abstract:** This article presents the results of an investigation conducted into intellectual production concerning indigenous school education at national events of the National Association for Postgraduation and Research in Education (ANPEd) in all its working groups in the period from 2007 to 2017, with a specific focus on an analysis of questions considered, methodological processes adopted and the institutions that developed these studies. Our premise was that school education is one of the principal concerns connected to the struggle of indigenous

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. E-mail: [isomar.portela2023@gmail.com](mailto:isomar.portela2023@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências e Humanidades – UFAM. E-mail: [tecia.amorim@gmail.com](mailto:tecia.amorim@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em desenvolvimento Regional e |Meio Ambiente. (professora da Universidade Federal do Amazonas). E-mail: [afdemedeiros@gmail.com](mailto:afdemedeiros@gmail.com)

peoples to guarantee their rights, which were achieved with much difficulty in 1988 in the Federal Constitution. An examination of the material collected reveals that research into indigenous school education is still in its early stages, representing in the period from 2007 to 2017 merely 1% of the material relating to the debate around this thematic area.

**Keywords:** ANPEd. Indigenous School Education. Educational Policies.

**Resumen:** Este artículo presenta la investigación realizada sobre las producciones intelectuales sobre educación escolar indígena en los eventos nacionales de la Asociación Nacional de Posgrado – ANPED en todos sus grupos de trabajo en el período de 2007 a 2017, con un enfoque específico en el análisis de las problemáticas, los procesos metodológicos adoptados y las instituciones que desarrollaron estos trabajos. Partimos de la concepción de que la educación escolar es una de las principales preocupaciones vinculadas a la lucha de los pueblos indígenas por garantizar sus derechos, los cuales fueron alcanzados con mucha lucha a partir de 1988 con la Constitución Federal. Al observar los materiales recopilados, parece que la investigación sobre la educación escolar indígena aún es incipiente, con solo el 1% de los materiales centrados en debatir el tema en cuestión entre 2007 y 2017.

**Palabras-clave:** ANPEd. Educación Escolar Indígena. Políticas Educativas.

## **Introdução**

A história oficial do Brasil é marcada fortemente por situações de manipulação, opressão, agressão e abandono direcionados aos povos indígenas. Por exemplo, no século XVI, a população indígena era composta não apenas por um grupo étnico, mas por vários grupos, que representavam um quadro amplo de culturas e de conhecimentos nativos. Com a colonização, muitos desses grupos étnicos foram prejudicados e, em alguns casos, sendo até mesmo dizimados quando resistiam contra a dominação dos colonizadores. Esses episódios foram vivenciados durante a colonização do país, mas ainda estão presentes e são noticiados<sup>4</sup> até os dias atuais<sup>5</sup>.

Nesse contexto, o percurso histórico dos povos indígenas aponta fortes prejuízos, o que distorceu completamente as visões construídas e disseminadas acerca desses povos, tanto em relação ao seu perfil quanto às suas práticas socioculturais. Por essa razão, a reconstrução da história dessas populações passa a ser uma responsabilidade fundamental da escola, no âmbito das comunidades indígenas e das comunidades não indígenas. Ter esse olhar voltado para a educação inclusiva e o reconhecimento de uma educação diferenciada só foi possível através de muitas lutas, cuja base foi a sua própria história por meio dos movimentos indígenas e indigenistas, que culminaram na conquista do direito à educação escolar indígena na Constituição Federal de 1988.

Para cumprir os princípios relacionados à educação estabelecidos na Constituição, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida lei deixa claro que a

---

<sup>4</sup> Debate destaca violência em terras ianomâmis e falta de políticas de proteção. Fonte: Agência Senado, disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/04/25/debate-destaca-violencia-em-terras-ianomamis-e-falta-de-politicas-de-protecao>.

<sup>5</sup> Ano de 2023.

educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, sendo pautada pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Com base na necessidade de proporcionar aos alunos o acesso às matrizes culturais que fizeram parte da formação do país, a LDB 9.394/96 traz no Art. 26, modificado em decorrência da aprovação da Lei Nº 11.645/2008, a inclusão da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio (públicos e privados).

Tal implementação visa permitir que os estudantes ressignifiquem suas concepções a respeito das contribuições dessas populações para a construção do povo brasileiro, valorizando a população indígena. Assim, partindo de um cenário em que cada vez mais a educação indígena ganha mais espaço nas legislações e se consolida como um direito para a população indígena, é pertinente investigar quais discussões têm sido promovidas no âmbito das produções científicas sobre a educação escolar indígena.

Com base em autores como Castro (2006), Santos e Donizeti (2011), Gomes e Gomes (2013), justifica-se a importância desta pesquisa e a definição da, que norteou o presente estudo: como circulam as produções intelectuais sobre educação escolar indígena nos GTs da ANPED? Entende-se que o desenvolvimento de trabalhos nesta vertente servirá como instrumento de reconstrução de concepções acerca dos povos indígenas, bem como instrumentos de luta pela conquista de direitos que ainda sejam necessários. Além disso, será uma forma de combater os equívocos disseminados na sociedade, como aqueles em que os povos indígenas não podem se modernizar e têm de permanecer sempre os mesmos.

Os estudos sobre os povos indígenas permitem que as novas gerações reflitam acerca de tudo que eles vivenciaram e assim passem a reconhecer toda a luta destes povos e a valorizá-los. Por essa razão, o objetivo central desta investigação é mapear as pesquisas sobre educação escolar indígena nos Grupos de Trabalhos (GTs) da ANPED<sup>6</sup>, no período de 2007 a 2017. A seleção dos trabalhos sobre a educação escolar indígena envolveu a identificação do que essas produções investigaram, os caminhos metodológicos adotados e os principais resultados encontrados.

Para a construção dos dados, optou-se pela análise bibliográfica, pois envolve uma amplitude de fontes a ser pesquisada. Conforme descreve Prodanov e Freitas (2013, p. 54), os “livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet” permitem ao investigador visões diferentes e amplas sobre o fenômeno estudado. Nesse caso, o pesquisador tem “contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa”, favorecendo a obtenção de informações mais precisas, bem como a possibilidade de

---

<sup>6</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

acesso às diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno.

A investigação também foi realizada com uso da internet e, por meio de páginas virtuais das reuniões da ANPEd, foram coletados os artigos disponibilizados em documentos digitais. As reuniões possuíam 3 categorias para submissão de trabalho, sendo: completo, pôsteres e minicursos. Optou-se pelo recorte de estudo nos trabalhos completos aceitos nos 23 GTs, de 2007 a 2017, pois é um período que possibilita um levantamento de dados mais recentes e uma visão mais clara sobre o desenvolvimento do campo de estudos sobre a educação indígena. Como a determinação da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena nas escolas só ocorreu no ano de 2008, esse processo de seleção possibilitou responder à questão do estudo.

O site da ANPEd também foi utilizado, mais especificamente o menu de “Reuniões Científicas Nacionais”. Para a seleção dos trabalhos foram utilizados alguns critérios, sendo os seguintes: i) possuir o foco na educação escolar dos povos indígenas, ii) ter sido publicado no ano de 2007 até o último ano em que ocorreu a reunião, iii) e estar disponível para download.

O levantamento e a organização desses dados foram realizados mediante a leitura dos resumos técnicos dos trabalhos, juntamente com a leitura das introduções, para coletar informações mais precisas acerca dos trabalhos investigados. Tem-se em mente que o papel do resumo é informar ao leitor as ideias principais apresentadas no trabalho e os elementos usados para investigação (Severino, 2013), mas enfatiza-se que a leitura da introdução se tornou necessária por observar, em alguns casos, a ausência de resumos técnicos das produções investigadas.

Assim, o presente trabalho começa descrevendo a importância da educação escolar para os povos indígenas, com ênfase no ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas indígenas e não indígenas. Em seguida, apresenta-se o histórico da educação indígena, considerando o princípio da educação desde os jesuítas até as políticas existentes, que deram suporte à educação escolar nas comunidades indígenas ao longo da história. Posteriormente, faz-se a organização e a apresentação dos dados coletados durante a investigação. Por fim, têm-se as considerações finais sobre os resultados alcançados nesta investigação. Nesse contexto, a educação escolar se configura como um importante instrumento para a inclusão e a valorização destes povos.

## **A educação escolar e os estudos sobre a história e cultura dos povos indígenas**

A educação escolar é um importante instrumento que permite ao ser humano desenvolver-se de forma integral. Além disso, ela oferece suporte para que o indivíduo tenha acesso a diferentes conhecimentos, fundamental tanto para o desenvolvimento de sua autonomia quanto para a construção da sua identidade. Conforme destacam Santos e Donizeti (2011), o ambiente escolar se apresenta

como um espaço necessário para a reafirmação das identidades e para a construção de autonomia, pois é a partir dele que nascem as lutas por aquilo que se almeja alcançar.

Logo, a educação escolar desempenha o papel de instrumento para o conhecimento de si e do outro. Por meio dela, ocorre a construção ou reconstrução da identidade, bem como favorece o processo de inclusão na sociedade em que se vive e a possibilidade de trabalhar não apenas a aceitação do outro, mas também, a sua própria aceitação. Contudo, para que esse processo aconteça na educação escolar, é imperativo haver políticas públicas que estabeleçam tais direitos, visto que se compreende a importância das políticas de educação no processo de valorização da identidade e da construção da autonomia.

No contexto das comunidades indígenas, a educação escolar não perde o seu valor; ao contrário, assume um destaque ainda maior, porque ela é um elemento essencial para a revitalização das memórias e uma forma de fortalecimento para a permanência das tradições, da língua e da cultura. A escola indígena, além de trabalhar conteúdos que fazem parte do dia a dia desses povos, também agrega conhecimentos externos, preparando as novas gerações para lidar com os avanços da tecnologia e para atuarem em lideranças na busca por direitos. Sendo assim, a educação escolar está atrelada a uma amplitude de saberes, mas “o seu potencial de geração de autonomia ou de dependências estará relacionado diretamente à natureza dos conteúdos externos que forem incorporados” (SECCHI, 2005, p. 9).

Santos e Donizeti (2011, p. 9-10) enfatizam a necessidade dos programas educacionais considerarem a realidade das próprias comunidades indígenas, pois “um programa educacional que não tenha vínculo com a realidade dos estudantes indígenas pode gerar um enfraquecimento da identidade de todo seu povo, tornando-o mais frágil diante da luta pela sobrevivência”. Desse modo, compreende-se que a educação vinculada à realidade das comunidades indígenas é essencial para fortalecê-las.

Por meio da interação entre a comunidade e o conteúdo escolar, os estudantes estarão preparados para enfrentar desafios que poderão surgir nas comunidades não indígenas, ao mesmo tempo em que se cria um espaço para a construção de relações. À vista disso, deve-se reconhecer a importância de se estudar a história e a cultura dos povos indígenas na atualidade, a fim de desconstruir os estereótipos que se tem sobre a população indígena, como ideias preconceituosas de que são pessoas atrasadas e preguiçosas.

Reflexões sobre essas populações tornam-se necessárias tanto em sala de aula quanto fora dela, contribuindo para o reconhecimento dos valores e da importância dessa população, bem como para o fortalecimento da luta contra o preconceito. No entanto, ainda hoje<sup>7</sup>, é possível observar os

---

<sup>7</sup> Ano de 2023.

fortes discursos a respeito da imagem do índio, que o retratam como alguém com características estáticas e os desconsideram como indígenas quando há mudanças em seu jeito de viver e em sua forma de vestir (CASTRO, 2006).

Na sociedade contemporânea, algumas pessoas ainda persistem com as práticas de tratar esses povos com desprezo, colocando-os em uma posição de inferioridade. Com isso, a escola se torna um importante instrumento para fomentar discussões embasadas em teorias de modo a ampliar a visão que se tem sobre os povos indígenas (CASTRO, 2006).

Dessa forma, a educação escolar se configura como um dos principais instrumentos ligados à luta dos indígenas para garantir seus direitos, sendo responsável pelo processo de valorização da identidade indígena e pelo fortalecimento das memórias e tradições. Isso é fundamental para que as novas gerações possam reelaborar as compreensões a respeito das populações indígenas, pois a educação se configura como um direito que permite ao cidadão lutar por mais direitos, tornando-se este o primeiro ponto necessário.

### **Um breve histórico da educação escolar para os povos indígenas e suas políticas educacionais**

O contexto histórico brasileiro é marcado por processos de dominação que afetam principalmente os povos indígenas. Estes passaram por um processo de grande violência, não apenas física, mas também cultural, revelando tristes cenários de abandono, perseguição e até mesmo de miséria. Nesse contexto de domínio, a educação escolar foi implantada como forma de manipulação, com o objetivo de forçar as populações indígenas a se converterem ao cristianismo e a deixarem as suas práticas culturais, religiosas e linguísticas.

Inicialmente, a educação foi o instrumento utilizado para fazer com que as populações indígenas renunciassem às suas práticas tradicionais, por serem consideradas erradas aos olhos da igreja, mas, ao longo do tempo, passou a ser vista como uma prática necessária para a integração dos povos indígenas na sociedade. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, isso ficou mais evidente e a educação passou a ser um elemento necessário para a inclusão dos povos indígenas, visto que reconheceu suas tradições e culturas para valorizar a identidade indígena.

### **O surgimento da educação escolar indígena**

A educação para os povos indígenas começou como um instrumento de dominação e manipulação, pois os europeus, quando chegaram ao Brasil, se depararam com pessoas que a igreja não via com bons olhos. Nesta visão, os indígenas eram considerados hereges e a Companhia de Jesus foi enviada para “purificar” e cristianizar esta população, mas concluiu que seria mais viável direcionar

os trabalhos às crianças que ainda estavam em fase de aprendizagem. Era mais fácil mudar os pensamentos das crianças do que dos adultos e idosos.

Nesse contexto, a purificação ocorria por meio da catequese nas aldeias, que buscava ensinar às crianças a leitura e a escrita por meio dos ensinamentos religiosos. A formação dada era totalmente voltada para os ensinamentos da igreja, preparando-as para se tornarem pregadoras da palavra de Deus, com o objetivo de mudar a crença e os costumes dos povos indígenas.

Todavia, esse modo de educação acabou passando por diversas dificuldades. A principal delas foi o fato de que as crianças, ao retornarem o contato com as suas famílias, voltavam a se expressar pelas suas formas originais de vida. A fim de evitar tais “retrocessos”, decidiram criar aldeamentos, compostos por aldeias grandes organizadas e comandadas pelos jesuítas (restrito apenas aos jesuítas e aos indígenas). Isso visava manter as populações indígenas longe de outras influências externas em seu modo de vida, como o contato com os colonos.

As principais práticas adotadas no processo de educação dos indígenas (catequização) foram a música e a dança, visto que os jesuítas observaram a presença significativa de ambas, nas práticas culturais dos indígenas. Havia músicas para comemorações, rituais religiosos e guerras; portanto, começaram a fazer uso e adaptações ao que a igreja pregava para ensinar a “verdadeira fé” que, para os jesuítas, significava fé em um único Deus.

Essas práticas se tornaram mais eficazes, uma vez que chamavam muito mais a atenção das crianças. Freyre (2003, n.p) acrescenta: “De música inundou-se a vida dos catecúmenos. Os culumins acordavam de manhã cedo cantando. Bendizendo os nomes de Jesus e da Virgem Maria”. No entanto, apesar da adaptação dos métodos de ensino, toda a preparação ofertada pelos jesuítas era direcionada à aceitação da fé católica e à disseminação dela através dos indígenas como pregadores. Somente após a cristianização seriam considerados civilizados, conforme destacam Macedo e Oliveira (1996, p. 115, *apud* FREYRE, 2003).

Para os missionários, estas ‘pobres almas’, sendo filhos de Deus, desconheciam a ‘verdadeira fé’. Deveriam, portanto, conhecer a palavra de Deus, receber o batismo e ser cristianizados. Cristianizar, neste caso, era o mesmo que ensiná-los a viver como civilizados.

Assim, a educação dada aos indígenas tinha o propósito de fazer com que as práticas originárias fossem completamente esquecidas, pois eram consideradas primitivas e inadequadas. Isso exigiu a necessidade de uma mudança completa para o modo de vida europeu, posto que somente o seu modo de vida era visto como correto, civilizado e aceito aos olhos de Deus. Após muitos anos, a Coroa Portuguesa considerou ineficaz esse método para os seus objetivos de produção de mão de obra, e não de pregadores da palavra de Deus. Nesse novo contexto, a presença dos jesuítas passou a ser um

obstáculo para a escravidão dos povos indígenas, já que a educação ofertada por eles não preparava para o trabalho manual. Como resultado, foram expulsos durante a Reforma Educacional Pombalina.

Os aldeamentos, antes criados, foram transformados em vilas e houve a necessidade de um Diretório que beneficiasse diretamente a escravidão dos indígenas, ampliando a infraestrutura de escravidão para atender a necessidade da mão de obra nas áreas agrícolas. O Diretório teve vigência até 1798 e previa que em cada cidade existisse pelo menos uma escola, com o objetivo educacional de promover a “civilização” dos indígenas. Assim como no regime anterior, toda a educação visava o afastamento das raízes nativas dos povos indígenas, sendo a única diferença desse período o rompimento de vínculo existente entre a educação e a igreja.

Em meados de 1845, a educação voltou a ser alvo e retornou com as missões missionárias. O meio de educação ainda era a catequização, com o propósito de “civilizar” a população indígena. Diferentemente dos jesuítas, os missionários não possuíam tanta liberdade e precisavam seguir a administração do Estado. Para os missionários, o acesso de outras populações nos aldeamentos não podia ser restrito, pois o contato com as demais populações ajudaria no processo de civilização. Vale lembrar que, para os jesuítas, esse contato fazia com que os indígenas se “desviassem do caminho certo”.

Por volta de 1870, os missionários identificaram a necessidade de criar internatos para que as crianças não se desviassem da educação, já que havia uma grande demanda por pessoas que sabiam ler, escrever e contar para atuar na parte administrativa, devido a um grande crescimento nas colônias. No período imperial, com a indispensabilidade de uma formação para o trabalho, começaram as discussões a respeito de uma educação para a “civilização”, ou seja, uma educação de cunho social e econômico.

Após anos de monarquia, se instituiu o poder republicano, em que a educação passa a ser um instrumento direcionado não somente ao ensino das práticas de ler e escrever, mas também ao ensino de conhecimentos relacionados ao saneamento, à higiene, ao trabalho agrícola e a outros trabalhos manuais. Todavia, ainda não havia preocupação com o espaço que estes povos ocupariam na sociedade, sendo caracterizados, por muitos, como um obstáculo ao progresso, uma visão que persiste até hoje.

No ano de 1908, o governo foi duramente criticado por não destinar um tratamento adequado aos povos indígenas. Para “resolver o problema”, em 1910, surgiu o primeiro órgão federal indigenista do país, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), o qual teve em sua criação o objetivo de dar proteção aos índios e de guiá-los para uma vida civilizada, porém, a educação prestada pelo órgão não despertou o interesse da população indígena, o que gerou a necessidade de uma nova formulação, resultando no Programa Educacional de Educação Indígena. Com base nele, houve a reformulação do currículo escolar, com foco em matérias relacionadas às práticas de cuidados com a família e a casa (doméstico), e às práticas agrícolas. Vale ressaltar que, assim como no início da educação, a língua nativa ainda era



totalmente desconsiderada, e buscava-se determinar uma única língua, pois, de acordo com o SPI, não era viável uma educação bilíngue.

O SPI acabou sendo extinto por diversas situações, incluindo a acusação do Massacre do Paralelo 11, dando lugar à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que visava mudar a imagem deixada pelos acontecimentos anteriores sofridos pelos povos indígenas. Baniwa (2019) ressalta que a ideia da criação do SPI e da FUNAI não aconteceu com o propósito de proteger os povos indígenas das perseguições e da extinção, mas sim de criar uma maquiagem de uma falsa proteção para abafar os casos de violências e as polêmicas trazidas pela mídia. Além disso, apresentava o mesmo objetivo conduzido pelos jesuítas, ou seja, de “acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa assimilação à sociedade nacional”(p. 33). Esses objetivos levam a um único caminho – a extinção dos povos originários por meio do esquecimento de suas línguas e culturas.

Até mesmo a prática do bilinguismo, que a FUNAI tentou trabalhar em algumas escolas indígenas, trazia consigo o objetivo de extinção. Por meio das línguas nativas, fazia-se o uso em prol da aprendizagem de uma linguagem geral e, à medida que os indígenas aprendessem, passaria a ser usada, enquanto as línguas nativas eram gradualmente esquecidas. Mesmo após muitos anos da passagem dos jesuítas, a língua nativa não deixou de ser o principal instrumento usado para a própria destruição da população indígena (BANIWA, 2019).

De fato, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, poucas ações foram voltadas para a proteção da população indígena e as políticas escassas tornavam isso inviável. Portanto, houve a negação do direito a uma verdadeira cidadania.

### **Políticas educacionais direcionadas à educação indígena a partir da Constituição Federal de 1988**

A Constituição Federal de 1998 é a principal legislação existente, sendo a responsável por atribuir direitos e deveres aos cidadãos do país. A partir dela, estipulou-se um olhar diferenciado à população indígena, considerando as suas singularidades e diversidades, e configurando-se como um marco legal na história dos povos indígenas, especialmente na educação. Segundo Medeiros (2018, p. 41):

Representou um marco institucional na política de educação escolar indígena, assegurando aos indígenas o direito a sua organização social, língua, costumes, rituais e crenças, assim, uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Isto ocasionou uma mudança conceitual e a necessidade de regulamentar os princípios citados no texto da Carta Magna através dos textos legais.

De forma geral, reconhece-se que a população indígena faz parte da sociedade e não pode ser excluída das políticas públicas a serem formuladas. Além disso, as especificidades e as organizações sociais desses povos devem ser respeitadas. Quanto à educação dos povos indígenas, a Constituição Federal estipula no Artigo 210 que “§ 2º 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). Esse parágrafo abriu novos caminhos para a produção de modelos educacionais que atendessem às necessidades básicas de educação, permitindo a escola buscar os ensinamentos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos e o acesso a história e cultura desses povos, fortalecendo cada vez mais as suas identidades.

Segundo Baniwa (2019), a conquista da Constituição Federal marcou o percurso histórico desses povos e foi fundamental para evitar a extinção dos indígenas. Em outras palavras, tornou-se o momento chave da passagem de uma tentativa de extinção para o início de uma superação. Há também o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas na parte territorial e na parte educacional que destaca uma educação diferenciada, enfatizando uma abordagem de ensino com o seu principal modo de comunicação, a língua.

A Constituição Federal reconhece o direito destes povos a receber um ensino ministrado em sua língua materna, bem como destaca a proteção às manifestações culturais e reconhecimento, e à defesa de terras indígenas, concedendo-os o direito a uma verdadeira cidadania. “A Constituição instaurou um novo marco conceitual e jurídico, abandonando as ideias de tutela e incapacidade civil e cognitiva” (BANIWA, 2019, p. 40).

Seguida da Constituição Federal, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96, que determinou, em seu Artigo 78, a criação de programas educacionais que atendessem às comunidades indígenas, considerando suas especificidades, suas histórias, suas culturas, suas línguas e memórias. Com isso, há o estímulo e a valorização da identidade indígena, além de ser uma oportunidade de fortalecer as práticas culturais destes povos, de modo a gerar acesso aos conhecimentos técnico-científicos.

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), com o intuito de auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos nas comunidades indígenas para melhorar a qualidade da educação. Nesse contexto, destacam-se os objetivos de “[...] oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las” (RCNEI, 1998, p. 13).

Em 1999, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena por meio da Resolução CEB, Nº 3, de 10 de novembro, que fixou as normas de

reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Prevê também que o surgimento das escolas indígenas poderá ocorrer a partir da solicitação das próprias comunidades, sendo criadas conforme as especificidades de cada uma. No ensino, deve-se considerar a língua, a cultura e a religião, bem como calendários organizados e materiais didáticos específicos de acordo com as condições de cada comunidade.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado por meio da Lei N° 10.172, de 9 de janeiro, com validade de 2001 a 2010. O plano abordou 21 metas voltadas para a educação, incluindo a educação indígena. Isso trouxe o direito de autonomia nas decisões direcionadas a aplicação dos recursos financeiros e um olhar para a formação dos professores, para que fosse reconhecido dentro da formação do magistério a categoria de professores indígenas. Entretanto, o documento não esclarece os caminhos necessários para se efetivar a Educação Escolar Indígena e se prende às questões já abordadas nos documentos publicados anteriormente, como é enfatizado por Santos e Pinheiro (2016).

Em 2008, a LDB 9.394/96 volta a se destacar quanto às formulações de valorização da história dos povos indígenas. Além de trazer um olhar específico para as comunidades indígenas, proporcionou a oportunidade de criação de programas de ensino bilíngue e intercultural, contribuindo para a recuperação das memórias históricas e o fortalecimento da identidade dos povos indígenas. A LDB no seu Artigo 26 traz, por meio da atualização que aconteceu através da Lei N° 11.645 de 2008, a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas instituições de ensino fundamental e médio. Isso não visou apenas a valorização desses povos, mas também o compartilhamento e o conhecimento da importância dessas populações na história do país.

Em 2014, tem-se a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), válido de 2014 a 2024, que segue as mesmas definições do PNE anterior. Ou seja, reafirma a necessidade de uma educação diferenciada pautada nas práticas socioculturais para a preservação da identidade. No entanto, não destaca a educação indígena como uma modalidade de ensino na sua estrutura e nem aborda essa educação como uma meta a ser alcançada. Há apenas algumas estratégias que já eram consideradas no plano anterior (PNE 2001-2010), seguindo sem inovações quanto aos caminhos de uma efetiva educação indígena.

O PNE estabelece algumas medidas no campo da educação escolar indígena que devem ser abrangidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE). Seguindo o PNE, o PEE do Amazonas busca estipular metas de forma sistematizada e realizar um planejamento para as instituições de ensino atuarem em cada um dos eixos e campos, inclusive no campo da educação escolar indígena, que foi uma das metas implementadas para a educação. Nesse contexto, o PEE visa ampliar a oferta de ensino no nível básico e superior, considerando algumas estratégias, tais como:

- 21.7 Reconhecer e regularizar as escolas indígenas, localizadas ou não em terras indígenas; [...]
- 21.10 Construir escolas, ouvindo as comunidades indígenas interessadas quanto à elaboração do projeto arquitetônico da escola, obedecendo aos padrões de infraestrutura, conforme a realidade sociocultural de cada povo;
- 21.11 Garantir a produção, editoração, publicação e distribuição de material didático específico para atender a Educação Básica, contemplando as áreas de conhecimentos e considerando as condições sociolinguísticas de cada povo;
- 21.12 Garantir o fornecimento da merenda escolar regionalizada e transporte escolar às Escolas Indígenas, contemplando a especificidade das comunidades indígenas, mediante consulta livre, prévia e informada; [...]
- 21.18 Garantir que o Ensino Fundamental e Médio seja ofertado de forma presencial nas comunidades/aldeias indígenas, mediante consulta livre, prévia e informada;
- 21.23 Assegurar aos povos indígenas que determinem a idade mínima para ingresso na educação básica, de acordo com suas formas de organização social, processo de aprendizagem linguística, crenças e tradições (PEE-AM, 2015).

Para atingir a meta estipulada, essas medidas são essenciais, pois não basta abrir matrículas escolares, deve-se ofertar ainda todo o aparato pertinente para que os alunos possam participar das aulas e ter uma educação de qualidade. Além disso, é fundamental disponibilizar os materiais necessários para a aprendizagem, de modo a não prezar apenas o desenvolvimento das habilidades cognitivas e físicas, mas também considerá-los como sujeitos essenciais para a transformação da sua própria realidade. Essas orientações ainda são importantes, tendo em vista que o estado do Amazonas representa aproximadamente 25% da população indígena existente no país, e a região possui aproximadamente 65 grupos étnicos e 43 línguas faladas, sendo que alguns deles falam mais de uma língua (PEE-AM, 2015).

O PEE não estipula somente as estratégias destinadas à infraestrutura, como também as direciona para a formação dos docentes. No documento, os professores são considerados como elementos importantes na composição do ambiente educacional, uma vez que são os verdadeiros mediadores do conhecimento. Logo, é fundamental:

- 21.13 Instituir e regulamentar, no Sistema Estadual e Municipais de Ensino, a profissionalização e o reconhecimento do Magistério indígena, com a criação da categoria professor Indígena, por meio de concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas, garantindo isonomia salarial, a partir da aprovação deste Plano; [...]
- 21.17 Assegurar o atendimento de 100% (cem) da formação inicial e continuada de professores indígenas, em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios; [...]
- 21.19 Garantir a formação dos professores indígenas em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização, sem perdas de seus vencimentos; [...]
- 21.22 Criar na estrutura da Universidade do Estado do Amazonas, um espaço específico de discussão e proposição de políticas que atendam a formação de professores e gestores indígenas de modo a ampliar as ações de formação em nível superior, principalmente nas áreas de saúde, gestão, agroecologia, engenharia e

outras, bem como garantir orçamento específico e assessoria técnica, pedagógica, linguística e antropológica para esta finalidade (PEE-AM, 2015).

Mediante isso, percebe-se que o PEE busca traçar estratégias direcionadas às deficiências da escola e à formação do professor, de modo a proporcionar aos povos indígenas uma educação que os inclua e valorize suas raízes, seus conhecimentos, suas tradições e sua cultura. Tal consideração possibilita a eles o direito à cidadania, ao conhecimento básico e ao conhecimento do seu povo, e ao reconhecimento de si e de sua identidade. É importante ressaltar que, apesar das mudanças e avanços no campo da educação desses povos, ainda há uma grande deficiência quanto à formação dos professores para atuarem nas escolas indígenas (NOGUEIRA, 2015).

### **ANPEd e as produções sobre a educação escolar indígena**

A apresentação dos resultados busca expor as informações coletadas nas reuniões da ANPEd que aconteceram no período de 2007 a 2017, em todos os 23 GTs. Fez-se o levantamento do número total de trabalhos que tratam da educação escolar indígena, envolvendo as diferentes temáticas pertinentes a este campo, sendo classificados por assuntos, gênero e instituições com mais publicações. Apontam-se ainda quais os caminhos metodológicos que os pesquisadores adotaram para o desenvolvimento de suas pesquisas.

Sendo assim, para iniciar a apresentação dos resultados, a Tabela I traz as informações gerais das reuniões com o número, ano e local em que ocorreram as investigações.

**Tabela I:** Trabalhos publicados nas Reuniões Nacionais no site da ANPEd – 2007 a 2017

Nº da reunião	Ano	Local	Total de trabalhos por de todos os GTs por Reunião
30 <sup>a</sup>	2007	Caxambu – MG	350
31 <sup>a</sup>	2008	Caxambu – MG	329
32 <sup>a</sup>	2009	Caxambu – MG	313
33 <sup>a</sup>	2010	Caxambu – MG	401
34 <sup>a</sup>	2011	Natal – RN	415
35 <sup>a</sup>	2012	Porto de Galinhas – PE	369
36 <sup>a</sup>	2013	Goiânia – GO	327
37 <sup>a</sup>	2015	Florianópolis – SC	515
38 <sup>a</sup>	2017	São Luís do Maranhão – MA	398
Total de trabalhos 2007 – 2017			3.417

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos artigos analisados, 2022.

Conforme os dados apresentados, é possível verificar o quantitativo de trabalhos investigados sobre a educação escolar indígena, totalizando 3.417. Percebe-se que os números de trabalhos publicados por ano são próximos e, mesmo com alguns declínios, o índice de pesquisas se mantém em uma média considerada estável. Isso é extremamente significativo, pois mostra firmemente a construção de novos conhecimentos e novas discussões por parte dos pesquisadores.

Na Tabela 1, observa-se ainda que o ano de 2015 apresentou 515 trabalhos publicados, sendo o ano de maior publicação. O menor foi em 2009, contabilizando 313 trabalhos. Com exceção desses dois anos, os demais apresentaram um nível de estabilidade considerável, com pequenas alterações, que contribuíram para a afirmação de que a ANPEd se manteve estável nas pesquisas. É importante frisar que nos anos de 2007 e 2008 as reuniões incluíam apenas 22 GTs.

**Tabela 2:** Trabalhos publicados que tratam da Educação Escolar Indígena nas Reuniões Nacionais no site da ANPEd – 2007 a 2017

Nº da reunião	Ano	Local	Total por Reunião
30ª	2007	Caxambu – MG	6
31ª	2008	Caxambu – MG	5
32ª	2009	Caxambu – MG	1
33ª	2010	Caxambu – MG	2
34ª	2011	Natal – RN	3
35ª	2012	Porto de Galinhas – PE	5
36ª	2013	Goiânia – GO	3
37ª	2015	Florianópolis – SC	3
38ª	2017	São Luís do Maranhão – MA	7
Total de trabalhos 2007 – 2017			34

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos artigos analisados, 2022.

No período de 2007 a 2017, as Reuniões Nacionais da ANPEd totalizaram apenas 34 trabalhos publicados. Essa informação é extremamente preocupante, pois, ao estabelecer um comparativo entre a Tabela 1 e a Tabela 2, observa-se que a educação escolar indígena corresponde a apenas 1% do total de trabalhos<sup>8</sup> publicados ao longo desses 10 anos.

Ademais, não há uma estabilidade no índice de trabalhos publicados sobre a temática a cada ano. No ano de 2007, foi um total de 6 trabalhos publicados, enquanto no ano de 2008 apenas 5. Em

<sup>8</sup> 1% do total geral de 3.417 trabalhos publicados ao longo dos anos (2007-2017). Dados organizados na Tabela 1.

2009, houve uma queda extrema, reduzindo-se a 1 trabalho. O ano de 2010 apresentou um pequeno aumento, com um total de 2 trabalhos. Já em 2011, o índice aumentou para 3 trabalhos e, no ano de 2012, 5 trabalhos. Nos anos de 2013 e 2015, novamente ocorreu uma redução, totalizando 3 trabalhos. Em 2017, última reunião investigada, foi constatado um total de 7 trabalhos.

Por isso, a preocupação está direcionada ao número de trabalhos publicados acerca da temática, visto que é muito baixo, se for considerado o quantitativo geral de 3.417 trabalhos apresentados. Após a atualização da LDB 9.394/96, em 2008, a expectativa era de um aumento significativo nas pesquisas relacionadas a este assunto, uma vez que a Lei determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas. Todavia, os resultados indicam que ainda é uma temática pouco discutida pelos pesquisadores, e as discussões realizadas no campo da educação indígena estão caminhando lentamente.

Espera-se que esse quadro mude e o índice continue aumentando, pois esses trabalhos não servem apenas de amparo para o conhecimento da realidade, luta e modos de vida desses povos. Eles também funcionam como um incentivo para que as novas gerações lutem pelos seus direitos, pelo reconhecimento e a valorização do conhecimento, da cultura e da tradição dos povos indígenas.

**Tabela 3:** Lista de instituições que publicaram no período de 2007-2017

Instituições		Quantidade de participação
Colégio Miguel de Cervantes	CMC	1
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	FEUSP	2
Universidade Católica Dom Bosco	UCDB	8
Universidade Estadual de Londrina	UEL	1
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	2
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	1
Universidade Federal Fluminense	UFF	2
Universidade Federal do Amazonas	UFAM	4
Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	2
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	4
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	3
Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT	1
Universidade Federal de Ouro preto	UFOP	1
Universidade Federal do Pará	UFPA	2
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	4
Universidade Federal do Paraná	UFPR	1
Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	2

Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS		1
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar		1
Universidade Luterana do Brasil	ULBRA		1
Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES		1
Universidade Federal de Rondônia	UNIR		1
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade	SECAD	–	1
	MEC		

**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos artigos analisados, 2022.

A Tabela 3<sup>9</sup> apresenta a listagem das instituições que realizaram contribuições acerca das questões pertinentes à educação escolar indígena. Dentre aquelas que contribuíram apenas 1 vez, incluem-se: CMC, UEL, UERGS, UFMT, UFOP, UFPR, UFRGS, UFSCar, ULBRA, UNIMONTES, UNIR, SECAD – MEC. Por outro lado, a FEUSP, UEMS, UFF, UFGD, UFPA, UFSJ colaboraram 2 vezes para as discussões. A UFMS participou 3 vezes, enquanto a UFAM, UFMG e UFPE totalizaram 4 contribuições. Notavelmente, a UCDB lidera a lista com um índice de 8 contribuições.

De forma geral, muitas das instituições que realizaram publicações não participaram assiduamente das discussões pautadas na “Educação Escolar Indígena”. Tal afirmação parte do pressuposto de que ao longo desse período cada instituição, como, a CMC, UEL, UERGS, UFMT, UFOP, UFPR, UFRGS, UFSCar, ULBRA, UNIMONTES, UNIR, SECAD – MEC, realizou apenas uma (1) publicação voltada para a discussão indígena. Enquanto as demais instituições apresentaram um pequeno aumento na contribuição para as discussões acerca da temática destacada. Verificou-se também que a contribuinte mais assídua nos debates foi a UCDB, o que pode ser atribuído à hipótese de sua localização, visto que a sede fica localizada no Mato Grosso do Sul, um dos estados com maior população de indígenas<sup>10</sup>, ficando atrás apenas do estado do Amazonas.

A UFAM também se destaca com 4 participações e alcança o segundo lugar. É uma das universidades mais assíduas no desenvolvimento de pesquisas direcionadas à educação indígena, o que pode ser justificado pelo fato de o Amazonas ser o maior estado com população indígena. No entanto, explica-se esta colocação, porque ainda há poucos programas de pós-graduação para incentivar a pesquisa.

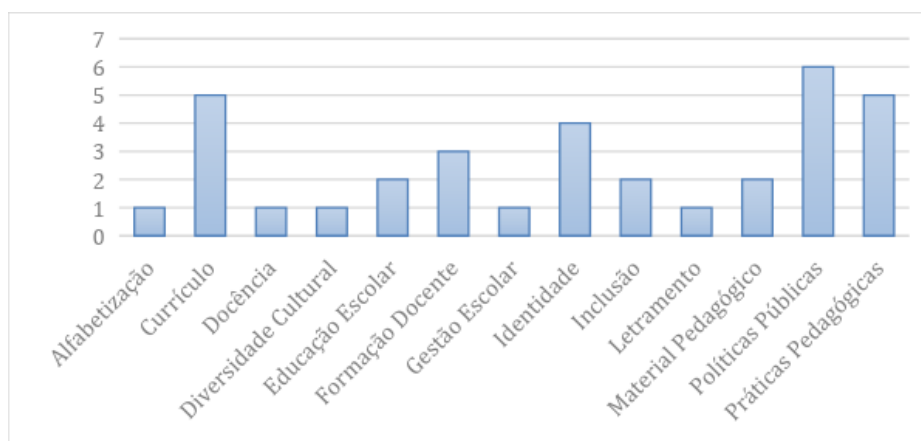
<sup>9</sup> Os dados apresentados são resultados das contribuições feitas de forma individual e conjunta entre as instituições listadas.

<sup>10</sup> <https://www.sedhast.ms.gov.br/dia-do-indio-com-politica-transversal-estado-atende-80-mil-indigenas-de-oito-etnias>.



A UFMG e a UFPE ganham destaque devido aos respectivos estados, em que estão localizadas as universidades, apresentarem um quantitativo considerável de povos indígenas. Com esse contexto, é possível promover e incentivar ainda mais o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema.

**Gráfico I:** Classificação dos conteúdos coletados



**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos artigos analisados, 2022.

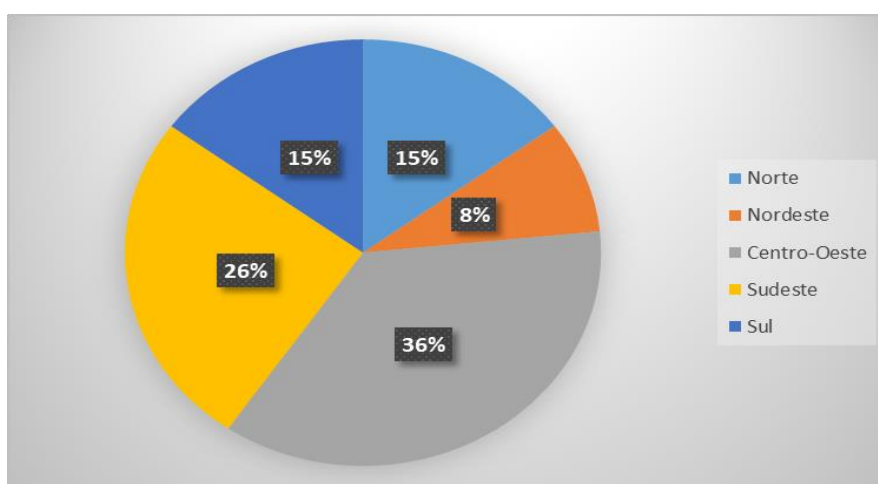
O Gráfico I mostra que os estudos com foco na educação escolar indígena se encontram distribuídos nas seguintes áreas de conhecimento: Alfabetização (1), Currículo (5), Docência (1), Diversidade cultural (1), Educação Escolar (2), Formação Docente (3), Gestão Escolar (1), Identidade (4), Inclusão (2), Letramento (1), Material Pedagógico (2), Políticas Públicas (6), e Práticas Pedagógicas (5).

Os temas mais discutidos foram currículo, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Supõem-se que esses tópicos apresentam as principais ações para a transformação da educação escolar indígena, uma vez que focam na educação direcionada para o aluno indígena. Além de considerar o aprendizado de saberes do seu povo e incentivar o aluno a não ter receio ou vergonha da sua identidade, cultura e origem. Nesse caso, há um entrelaçamento com as políticas educacionais, pois são responsáveis pela construção e modificação do currículo, que norteia os trabalhos desenvolvidos nas escolas (as práticas pedagógicas), constituindo-se como um tripé necessário para uma educação escolar de qualidade.

As práticas pedagógicas acabam por se tornar discussões em destaque, dado que oferecer o direito à educação para esses povos não é suficiente para incluir a sua cultura. De forma geral, os aspectos desses povos devem ser valorizados de maneira que haja uma troca de conhecimento que contribua para uma inclusão na sociedade. Sem essa troca, a “inclusão” se torna superficial, visto que o aluno está na sala de aula, mas o que se trabalha são assuntos totalmente diferentes da sua realidade social. Assim, ele não está sendo propriamente incluído na sociedade acadêmica.

Bonin (2007) destaca que alguns professores ainda persistem com as práticas educacionais fragmentadas em sala de aula, ou seja, não possuem um olhar aprofundado sobre a participação dos povos indígenas na história do Brasil. Além disso, tendem a generalizar e classificá-los como um povo único, sem considerar a existência de diferentes etnias indígenas. Por outro lado, Vinha (2007) enfatiza que as práticas educacionais podem representar um instrumento importante para a aceitação das identidades. Todavia, essas práticas ainda não são amplamente reconhecidas como sendo essenciais para a construção do currículo, o que as torna um elemento pouco discutido na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

**Gráfico 2:** Publicações por regiões de 2007 – 2017



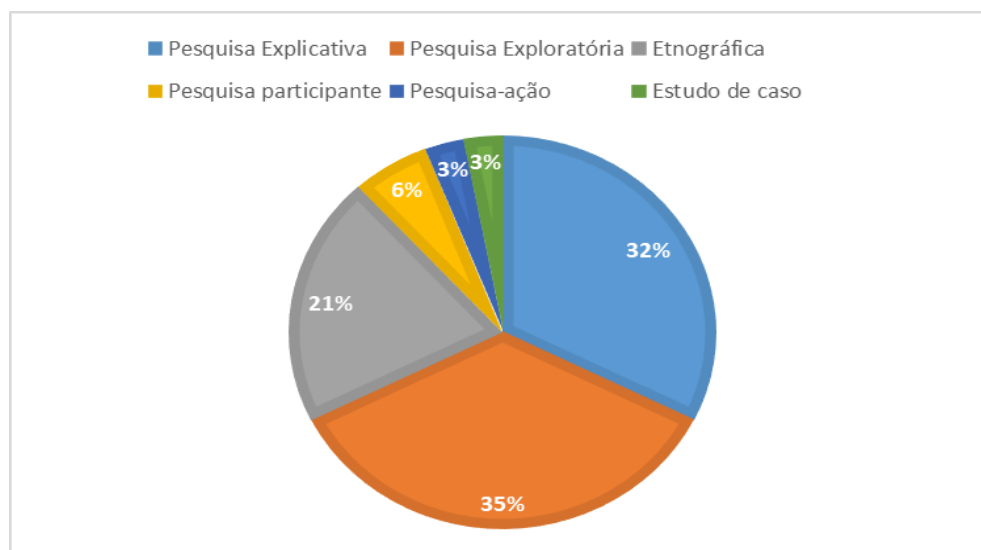
**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos artigos analisados, 2022.

O Gráfico 2 revela que a ANPEd recebe publicações de várias regiões, abrangendo um campo bem amplo de pesquisadores. Em outras palavras, isso equivale a 34<sup>11</sup> publicações realizadas neste período, sendo a região Centro-Oeste a contribuinte mais assídua, com um quantitativo de 36% das publicações. Bem próximo se encontra a região Sudeste, representando 26% do total de publicações. Enquanto as regiões Norte e Sul apresentam respectivamente 15% do total. Por fim, a região Nordeste representa apenas 8% das publicações realizadas. Assim, percebe-se que um fator a ser considerado neste resultado é a existência ou não de programa de pós-graduação e grupo de estudos. Exemplo disso é o caso da região Norte, em que se tem uma população indígena expressiva, mas poucos programas de pós-graduação.

Conforme o IBGE (2010), outra região com expressiva população indígena é a Centro-Oeste, o que pode justificar o quantitativo de 36% das publicações partirem desta região.

<sup>11</sup> Dados levantados durante a pesquisa e apresentados na Tabela 2.

**Gráfico 3:** Tipos de pesquisa



**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos artigos analisados, 2022.

O Gráfico 3 exibe os tipos de pesquisa usados para o desenvolvimento dos trabalhos analisados. Nesse caso, as mais proeminentes entre as opções são a pesquisa exploratória (índice de 35%), a pesquisa explicativa (índice de 32%) e a pesquisa etnográfica (índice de 21%). Ainda são mencionadas a pesquisa participante (índice de 6%), a pesquisa-ação e o estudo de caso (ambos com um índice de 3%).

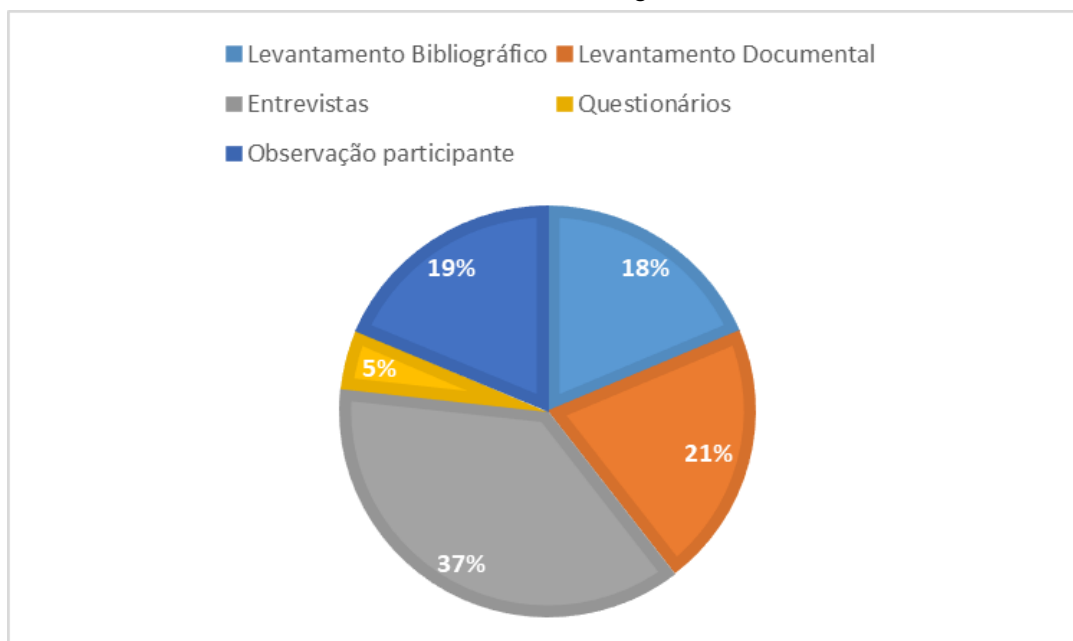
A pesquisa exploratória destaca-se, pois, de acordo com Gonçalves (2003, p. 65, *apud* CARVALHO, *et al.*, 2019), “é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado”. Ou seja, com esse tipo de pesquisa o pesquisador pode realizar uma investigação mais ampla e completa do elemento estudado, porque permite utilizar diferentes opções de coleta de dados para um melhor resultado. Sendo assim, a pesquisa exploratória possibilita uma maior proximidade do pesquisador com o universo do objeto estudado.

Por outro lado, a pesquisa explicativa é amplamente utilizada pelos pesquisadores, pelo fato de ela ser, conforme Severino (2013, p. 107), “aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”. Então, direciona o pesquisador para realizar a pesquisa com foco em explicar o porquê das coisas.

Quanto à escolha dos pesquisadores em usar a pesquisa etnográfica, tem-se como base a possibilidade de compreender “ [...] na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas

modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento” (Severino, 2013, p. 104). Nesse contexto, realizam-se estudos sobre as situações que envolvem principalmente as questões sociais, visando uma reflexão mais aprofundada do comportamento dos grupos estudados.

**Gráfico 4:** Procedimentos metodológicos de coleta de dados



**Fonte:** Dados organizados pelas pesquisadoras em consulta aos artigos analisados, 2022.

O Gráfico 4 revela o índice de cada procedimento metodológico de coleta de dados utilizado pelos pesquisadores. Nele, consta que as entrevistas representam um total de 37% dos procedimentos adotados pelos pesquisadores, seguidas pelo levantamento documental com 21%, a abordagem de observação participante com 19%, o levantamento bibliográfico com 18% e os questionários com 5%.

Como mencionado, o procedimento mais utilizado pelos pesquisadores é a entrevista que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 106), “é sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas”. Devido à natureza face a face, o pesquisador (entrevistador) pode colher informações que vão além das questões expostas ao informante (entrevistado), permitindo que o pesquisador aproveite falas que serão primordiais para um resultado mais completo e verídico.

Ademais, as coletas de dados documentais também se configuram como um dos principais meios para desenvolvimento de pesquisa, visto que consideram estudos de documentos, com foco em temas específicos. De acordo com Gil (2008, *apud* Prodanov; Freitas, 2013, p. 56), as fontes documentais são os “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes,

fotografias, gravações etc., [...] relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros”.

Tem-se ainda o procedimento metodológico bibliográfico de coleta de dados, frequentemente confundido com o documental. Por isso, merece uma atenção maior devido a ser “elaborada a partir de material já publicado” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Isso exige que o pesquisador faça a verificação das informações dispostas nos materiais a serem analisados. As fontes bibliográficas incluem “livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet”.

Por fim, o procedimento de observação participante também é um dos mais escolhidos pelos pesquisadores, pois “possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais” (Gil, 2008, p. 16, *apud* Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Ou seja, se torna um método eficaz quando há uma busca por dados mais aprofundados para uma pesquisa com resultados mais seguros.

Ao analisar os procedimentos metodológicos destacados, percebe-se que os pesquisadores buscaram desenvolver pesquisas com maior segurança e veracidade quanto aos resultados obtidos. Vale enfatizar ainda que muitos deles utilizaram mais de um procedimento para coletar dados mais precisos. Portanto, há uma proximidade das porcentagens apresentadas, pois grande parte das pesquisas investigadas mescla os procedimentos.

### **Considerações Finais**

A partir das investigações realizadas na ANPEd, uma das maiores contribuintes no ramo da pesquisa e educação, pode-se afirmar que os estudos realizados acerca da educação escolar indígena ainda são poucos, considerando o índice de trabalhos sobre a educação escolar dos povos indígenas. Os dados mostraram a correspondência de apenas 1% da porcentagem do total<sup>12</sup> de trabalhos obtidos ao longo de 10 anos de discussões sobre o assunto.

Em relação à temática, a presente investigação apresentou dados satisfatórios, haja vista que os temas investigados se configuram como elementos essenciais para uma mudança na educação, principalmente quando apontam as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e o currículo<sup>13</sup>. Essas áreas tornam-se fundamentais para a transformação da visão que se tem sobre a população indígena, pois buscam a valorização da história e da cultura desses povos.

O currículo, por exemplo, é constituído mediante ao que é definido nas políticas educacionais, sendo visto como um instrumento que orienta o trabalho escolar. Em outras palavras, ele norteia as

---

<sup>12</sup> Dos 3417 trabalhos investigados, apenas 34 destes correspondem à temática investigada.

<sup>13</sup> Informações dispostas na Tabela 4.

práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. A veracidade dessas informações é constatada por meio dos procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores, em que grande parte se destaca por ir a campo, não se valendo somente de observações, mas também de entrevistas. Logo, todo esse processo contribui ainda mais para o enriquecimento das informações apresentadas.

Entende-se ainda que para haver mudanças no âmbito educacional, é necessário discutir sobre os diferentes componentes da educação, a formação do professor, as práticas educativas, os materiais pedagógicos usados, o currículo escolar, etc. Assim, a preocupação acerca da educação se faz pelo fato de ela se configurar como uma das principais formas de mudança na vida dos povos indígenas e na vida da população não indígena. Pensando nisso, as discussões realizadas acerca da temática podem se constituir como um grande instrumento de luta para promover mudanças na sociedade, visto que é a partir dos debates e das exposições dos problemas que o Estado passa a olhar para as necessidades apresentadas. Compreende-se, portanto, que somente há possibilidade de mudança quando os problemas são expostos e reconhecidos.

Por isso, é fundamental que o campo de estudos sobre a educação indígena cresça, para que a sociedade reconheça o valor da população indígena. Deste modo, o ambiente escolar (sala de aula) é essencial para que isso aconteça, porque proporciona ao estudante uma inclusão social, troca de conhecimentos entre os povos indígenas e não indígenas, e possibilitam a desconstrução das concepções do indígena, como alguém preguiçoso e selvagem.

Muitas vezes, a ideia que é disseminada entre a humanidade é de que existe apenas uma etnia indígena, compartilhando as mesmas danças, tradições, culturas e língua, ou seja, há um bloco único de indígenas. Isso favorece o apagamento de toda a história desses povos, transformando-os em um conceito genérico de indígena. Ressalta-se também o equívoco de que esses povos apresentam uma cultura atrasada e de que são desatualizados na religião, tradição, forma de viver e, inclusive, na sua própria língua. Ademais, tem-se a concepção de que os povos indígenas só andam de tanga e pintados, sem acesso a tecnologias, mas quando o indígena se mostra diferente dessas concepções, são tachados de não indígenas. Isso mostra a forte concepção de que indígena é aquele que tem o perfil citado na carta de Pero Vaz de Caminha.

A mudança começa dentro de cada um, mas no âmbito escolar, se houver um currículo que ensine a cultura indígena, é possível apresentar a realidade dos povos indígenas aos alunos e construir novas concepções acerca desses ensinamentos. Com essas discussões, pode-se promover a valorização da história e da cultura dos povos indígenas, de modo a ser uma rica fonte para trabalhar a construção da identidade indígena. No entanto, essa educação transformadora só é possível se a escola possuir meios para promovê-la. Desse modo, os recursos podem ser criados mediante a muita luta, originadas de discussões que partem de investigações realizadas por pesquisadores.

## **Referências**

AMAZONAS (Estado). **Plano Estadual de Educação – PEE/AM**. Manaus, 2015.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BONIN, I. T. **E por falar em povos indígenas...Uma conversa sobre práticas pedagógicas que ensinam sobre identidades e diferenças**. 2007. Trabalho apresentado no GT 13. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, outubro de 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3330--Int.pdf>. Acesso em: 20/07/2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/ 92 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 104 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal N.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Lei N° 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB N° 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC/SEB. 1999.

CASTRO, E. V. de. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Entrevista à equipe de edição, Povos Indígenas no Brasil, 2006b.

CARVALHO, L. O. R.; DUARTE, F. R.; MENEZES, A. H. N.; SOUZA, T. E. S. [et al.]. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE, 2019.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, G. C.; GOMES, N. C. **A importância da educação escolar no processo de valorização da identidade indígena**. 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/14085\\_6360.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/14085_6360.pdf). Acesso em 19/06/2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) Indígenas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 07/08/2022.

MEDEIROS, A. F. de. **O papel da educação escolar indígena do povo Karitiana no contexto dos impactos provocados pelas hidrelétricas em Rondônia, Amazônia Brasileira**.

(Doutorado) - Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO: 2018.

NOGUEIRA, E. M. L. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da escola Tenharin em Humaitá e Manicoré.** São Paulo: PUC, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, L. T. M.; DONIZETI, A. (2011). Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática.** 21-39. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/28>. Acesso em: 20/01/2022.

SANTOS, J. N.; PINHEIRO, M. das G. S. P. **Educação Escolar Indígena em Manaus (2005-2011).** Manaus: Valer/Fapeam, 2016.

SECCHI, D. **Política de educação escolar indígena: nos caminhos da autonomia.** UFMT. 2005. Disponível em: [www.anped.org.br/biblioteca/item/politica-de-educacao-escolar-indigena-nos-camihos-da-autonomia](http://www.anped.org.br/biblioteca/item/politica-de-educacao-escolar-indigena-nos-camihos-da-autonomia). Acesso em 20 jun. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** I. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.

Disponível em:

[https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia\\_do\\_Trabalho\\_Cient%C3%ADfico\\_-\\_1%C2%AA\\_Edi%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Antonio\\_Joaquim\\_Severino\\_-\\_2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf). Acesso em: 01/07/2022.

VINHA, M. **Atividade física entre indígenas para civilizar e indicada para educar.** 2007.

Trabalho apresentado no GT 06. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, outubro de 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3715--Int.pdf>. Acesso em: 20/07/2022.

Recebido: 29/06/2023

Aceito: 26/10/2023

Received: 06/29/2023

Accepted: 10/26/2023

Recibido: 29/06/2023

Aceptado: 26/10/2023

