

## OS DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES NÃO INDÍGENAS NA ESCOLA INDÍGENA PARINTINTIN

## CHALLENGES EXPERIENCED BY NON-INDIGENOUS TEACHERS IN THE PARINTINTIN INDIGENOUS SCHOOL

## LOS DESAFÍOS VIVENCIADOS POR LOS PROFESORES NO INDÍGENAS EM LA ESCUELA INDÍGENA PARINTINTIN

Kellyane Lisboa RAMOS <sup>1</sup>  
Eulina Maria Leite NOGUEIRA <sup>2</sup>  
Zilda Gláucia Elias FRANCO <sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar os desafios vivenciados pelos professores não indígenas que atuam numa escola indígena; enfatizar a trajetória histórica da formação de professores; contextualizar a relação entre a educação escolar indígena e a atuação dos professores não indígenas; refletir sobre a necessidade de haver maiores intervenções e discussões voltadas para questões de diversidade, nos cursos de formação. Diante desta problemática direcionados aos professores não indígenas buscamos responder a seguinte indagação: os professores não indígenas sentem-se preparados para lecionar em ambientes culturalmente diferenciados? Possuem conhecimentos suficientes sobre diversidade cultural que poderiam orientar sua prática? Na busca por respostas foi realizada uma entrevista com três professores não indígenas que lecionam na escola indígena Parintintin, situada na Aldeia Pupunha, em Humaitá-AM. Tratando-se de uma abordagem qualitativa tanto para nortear a pesquisa como para analisar os dados, considera-se através dos resultados que os professores abordados possuem muitos desafios em relação a sua prática neste contexto, o que vem desde da não estruturada adequada da escola, falta de materiais básicos de auxílio ao professor e aluno, currículo que não atende as necessidades da cultura indígena, e uma formação inicial que não “preparou” suficientemente para práxis vinculados a diversidade cultural.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Formação de Professores. Parintintin.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the challenges faced by non - indigenous teachers who work in an indigenous school; emphasize the historical trajectory of teacher education; to contextualize the relationship between indigenous school education and the work of non-indigenous teachers; to reflect on the need for greater interventions and discussions on diversity issues in training courses. Faced with this problem addressed to non-indigenous teachers, we seek to answer the following question: do non-indigenous teachers feel prepared to teach in culturally differentiated environments? Do you have enough knowledge about cultural diversity that could guide your practice? In the search

<sup>1</sup> Especialista em História. Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Manaus, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0125-7329>. E-mail: [kellyanne.ped@gmail.com](mailto:kellyanne.ped@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Manaus, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7725-6464>. E-mail: [eulinanog@hotmail.com](mailto:eulinanog@hotmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Amazonas - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Manaus, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1654-7102>. E-mail: [zildaglaucia@ufam.edu.br](mailto:zildaglaucia@ufam.edu.br).

for answers, an interview was conducted with 03 non-indigenous teachers who teach at the Parintintin indigenous school, located in the Pupunha Village in Humaitá-AM. As a qualitative approach both to guide research and to analyze the data, it is considered through the results that the teachers addressed have many challenges in relation to their practice in this context, which comes from the unstructured adequate school, lack of basic materials to assist the teacher and student, a curriculum that does not meet the needs of the indigenous culture, and an initial formation that did not "prepare" enough for praxis linked to cultural diversity.

**Keywords:** Indigenous School Education. Teacher training. Parintintin.

**RESUMEN:** Este artículo pretende analizar los desafíos vivenciados por los profesores no indígenas que actúan en una escuela indígena; enfatizar la trayectoria histórica de la formación de profesores; contextualizar la relación entre la educación escolar indígena y la actuación de los profesores no indígenas; reflexionar sobre la necesidad de mayores intervenciones y discusiones dirigidas a cuestiones de diversidad, en los cursos de formación. Ante esta problemática dirigida a los profesores no indígenas buscamos responder a la siguiente indagación: los profesores no indígenas se sienten preparados para enseñar en ambientes culturalmente diferenciados? ¿Poseen conocimientos suficientes sobre diversidad cultural que podrían orientar su práctica? En la búsqueda de respuestas se realizó una entrevista con 03 profesores no indígenas que enseñan en la escuela indígena Parintintín, situada en la Aldea Pupunha, en Humaitá-AM. Se trata de un enfoque cualitativo tanto para guiar la investigación como para analizar los datos, se considera a través de los resultados que los profesores abordados poseen muchos desafíos en relación a su práctica en este contexto, lo que viene desde la falta de estructura adecuada de la escuela, la falta de materiales básicos de auxilio al profesor y alumno, el currículo que no atiende las necesidades de la cultura indígena, y de una formación inicial que no "preparó" suficientemente para la praxis vinculada a la diversidad cultural.

**Palabras clave:** Educación Escolar Indígena. Formación de profesores. Parintintin.

## Introdução

A trajetória da formação de professores no Brasil, passou por algumas etapas ao longo da história, havendo as primeiras iniciativas ainda na época colonial, no entanto essa função era exercida pelos padres jesuítas, e necessariamente à docência não era considerada como profissão. Não havia instituição que ofertasse de forma exclusiva cursos de formação para se formar um profissional que atuasse nesse segmento, assim,

Durante o período colonial, com a responsabilidade da educação nas mãos dos jesuítas, a formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo Ratio Studiorum (RICCIOPPO FILHO, 2010, p. 56).

Diante disso, é de se afirmar que o processo de escolarização durante o período colonial não tinha por intuito formar sujeitos pensantes e críticos, mais consolidar a

hegemonia de uma fé que na época era considerada como verdade absoluta, para isso se tornava necessário catequizar as massas com os princípios cristãos, ou seja, utilizava-se da religião para que houvesse o consenso entre a população e assim, tornava as pessoas passivas quanto a qualquer decisão que fosse tomada pela Igreja.

Partindo desse pressuposto o trabalho do docente jesuíta não era de mediador do ensino mais de detentor do conhecimento, para isso deveria interrogar e repetir o conteúdo para a classe e os alunos deveriam memorizar e reproduzir, aqueles que se destacassem durante esse processo estariam aptos a exercer a monitoria. Nesse sentido o período jesuítico durou entre 1549 a 1759, a educação tinha caráter meramente catequizador, o ensino ofertado possibilitava somente ler, escrever e contar, e a intenção de ensinar cabia apenas para os indígenas e classe dominante, excluindo os escravos, pobres e mulheres, desse processo educativo.

Todavia, este cenário “muda” com as reformas pombalinas (1759-1822), que acarretou na expulsão da Companhia de Jesus em 1759, com essas mudanças isso repercute no modelo de ensino ministrado até então, pois passou a ser instituído o ensino laico, onde são criadas aulas régias que a partir daquele momento emergiam do Estado e não mais da Igreja. Desse modo, “[...] as reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses” (RIBEIRO, 1993, p. 16)

Posteriormente, cabe destacar que se originaram as primeiras políticas de formação de professores no Brasil, na Lei de 15 de Outubro de 1827 (SAVIANI, 2009), e foi através da mesma que foram criadas as primeiras escolas de ensino mútuo, onde os professores deveriam utilizar o método Lancaster, o mesmo foi desenvolvido na Inglaterra no século XVIII e início de XIX por Andrew Bell e Joseph Lancaster.

Este método consistia em um procedimento pedagógico que o professor deveria adotar, utilizada para ensinar um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”, assim divididos em pequenos grupos, a lição era dada por aquele que o professor havia ensinado, o método utilizado facilitaria o trabalho docente e aumentaria o processo de instrução das crianças (EBY, 1978). A partir disso, esse método foi bastante propício para o então sistema econômico da época, uma vez que se buscava “[...] 1ª abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2ª diminuir as despesas das escolas; e 3º generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade” (MENDONÇA, 1816, p. 347).

Já em 1835 foi criada a Escola Normal, na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835 no qual estabelecia segundo Tanuri (2000, p.64) que,

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.

As escolas normais foram uma das primeiras iniciativas em relação a formação de professores ainda no século XIX, eram responsáveis por instruir professores para atuar no ensino básico, com isso houve a expansão destas escolas em algumas localidades do Brasil, no entanto, não obteve grande êxito, pois a maioria da população não tinha acesso à educação que era destinada à elite. Concomitante a isso, passado esses períodos surgem novos momentos históricos cuja categoria da formação de professores enfrentaria, o que implica que a mesma vivenciou inúmeros entraves, o que ainda é a realidade da formação docente, (conforme será abordado com mais detalhe neste trabalho).

Sabendo ainda que professores podem atuar em vários contextos socialmente e culturalmente diferenciados, e que a própria sala de aula é um contexto de diversas culturas, torna-se um desafio então estabelecer na prática do professor possibilidades que culminem na efetivação de um ensino que consiga estabelecer a construção de uma educação que atenda às necessidades das diversidades existentes.

Tratando-se da educação escolar indígena, temática que também será enfatizada no decorrer deste artigo, existe uma fragmentação no que é proposto de marco legal e o que acontece no processo de ensino deste segmento. Pois, geralmente as escolas indígenas não possuem professores indígenas suficiente formados para atuarem como docentes em suas escolas, mesmo que de certa forma seja ofertado alguns cursos de formação específica, “verifica-se, contudo, falta de acompanhamento e sistematização tanto das formas de utilização de tais recursos quanto da situação do andamento dos cursos apoiados” (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p.71).

É com essa realidade vivenciada pela escola indígena que leva a contratação de professores não indígena, o que gera inquietação, será que os professores não indígenas sentem-se preparados para lecionar em ambientes culturalmente diferenciados? Possuem conhecimentos suficientes sobre diversidade cultural que poderiam orientar sua prática?

Na tentativa de responder esta problemática foram elencados alguns objetivos, analisar os desafios vivenciados pelos professores não indígenas que atuam numa escola

indígena; enfatizar a trajetória histórica da formação de professores; contextualizar a relação entre a educação escolar indígena e a atuação dos professores não indígenas; refletir sobre a necessidade de haver maiores intervenções e discussões voltadas para questões de diversidade, nos cursos de formação.

Na busca por esta resposta foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde foram entrevistados 3 (três) professores não indígenas que atuam na escola indígena Parintintin, situada na Aldeia Pupunha em Humaitá-AM.

### **Formação de Professores**

Conforme explicitado no início deste trabalho, compreende-se que historicamente a educação e a formação de professores estiveram atreladas a ideais iluministas este “[...] floresceu justamente na França, o primeiro país que dirimiu os problemas das guerras religiosas internas mediante a adoção do Absolutismo. O abuso de poder por parte de Luís XIV acelerou o movimento Iluminista, no qual o súdito se descobre cidadão” (VITAL, 2015, p. 42). Atrelado também ao positivismo, influenciaram tanto a formação de educadores como o processo educacional, pois “[...] o valor dado à ciência no processo pedagógico justificaria maior atenção ao pensamento positivista” (GADOTTI, 2004, p. 111).

Diante disso, fazendo uma breve análise, constata-se que a educação primária, tanto no período colonial como imperial, não era responsabilidade integral de Estados e Municípios em ofertá-lo, havia ainda a ausência do governo em muitas localidades que dificultavam sua oferta. Assim, em São Paulo (1890) ocorre uma reforma educacional visando, principalmente, a necessidade de implantar o ensino graduado na Escola Normal. “Somente em 1890 na fase transitória da Monarquia à República, é criado no Rio de Janeiro (Distrito Federal) o Pedagogium, sendo o primeiro Centro de Estudos Pedagógicos em nível Superior” (OLIVEIRA, 2013 p.15).

Essa iniciativa ocorrida no contexto paulista, influenciou outros estados também incluíssem nos seus respectivos contextos a educação primária, que era dividida em elementar e complementar com duração de até 08 anos (TANURI, 2000). Com o passar do tempo, as escolas normais começaram a ofertar cursos de formação com mais de 5 anos, influenciada pelos ideais escolanovistas, assim partindo desse pressuposto, de acordo com Saviani (2008, p. 8),

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

O movimento da escolanovista partia do princípio que para os alunos se desenvolverem não poderia, necessariamente, depender exclusivamente dos conhecimentos adquiridos na sala de aula, ou seja, para o aluno aprender era preciso deixá-lo livre, constatando assim que os professores nessa visão da escola nova não precisassem buscar instrução/formação, pois o trabalho docente seria de somente “orientar” as crianças durante as atividades propostas. A utilização de alguns mecanismos da Escola Nova, contribuiu para repensar algumas situações no campo da educação, bem como na formação dos professores.

De forma exemplificada, foi somente na década de 1900 que a formação de professores recebeu maior atenção, no entanto, as iniciativas partiam do setor privado que era responsável por ofertar Ensino Superior para formação inicial de professores. Em 1901 foi criado o primeiro instituto de nível superior, este ainda funcionava através de iniciativas privadas. O que muda, a partir de 1920, como explicita Oliveira (2013, p. 15) no qual, enfatiza que,

[...] o poder público através de reformas, já se ocupa do ensino superior, e os estudos pedagógicos passam a ter o status de nível superior. Foi no bojo da Revolução de 30, na chamada era Vargas, que foi dada maior atenção ao Ensino Superior, e juntamente com as reformas de 1920 e 1930, o poder público contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos professores. Também na década de 1930 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e através dos Institutos de Educação, é dada a formação de professores para a educação secundária. O Curso de Pedagogia foi efetivado pelo Decreto-Lei no 1.190 de 4 de abril de 1939, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

Não podemos deixar de destacar neste processo a importância da Associação Brasileira de Educação de 1924, que viabilizou fortes contribuições acerca da Escola Nova, como também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que por meio de

“Suas diretrizes influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo sobre a educação resultou, porém, da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores” (SAVIANI, 2011, p. 32).

Esse Manifesto proporcionou também outras ações como, a promulgação de um decreto referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), vinculação da Escola de Professores de São Paulo e Distrito Federal pela USP (Universidade São Paulo), o que de alguma forma começava a demonstrar o interesse pela formação de professores o que concerne sua preparação para atuação docente.

A partir daí já em 1939 a faculdade modelo referente a formação de professores, era a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha o Curso de Pedagogia e formava bacharéis na área tinha por intuito formar professores para lecionarem no ensino secundário, posteriormente “[...] vamos encontrar uma série de reformas após o golpe militar de 1964; destacando-se a Lei 5.540/1968 da Reforma Universitária, a Lei 5.692/1971 que regulamenta o então chamado ensino de 1º e 2º graus e a Lei 9394/96, que continua vigente no Brasil” (OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Diante dessa conjuntura, nota-se que desde o início a formação do professor foi pouco valorizada, principalmente na esfera pública, isso se torna uma grande problemática, pois poucas ações de fato foram realizadas que pudessem contribuir para uma formação satisfatória deste profissional. Além disso, é importante frisar que as formações de professores bem como sua prática docente recebiam fortes influências da Europa e Estados Unidos, baseadas numa configuração tecnicista influenciada pela Psicologia Comportamental até década de 1970, essas influências tecnicistas priorizavam domínios de técnicas, de padronização para todos os alunos e professores, não havia preocupação em ensinar de forma diferenciada.

Considera-se que o tecnicismo influenciou a formação dos professores enraizando-se profundamente na sua prática docente tornando-o fragmentado e reprodutor, pois de acordo com Behrens, (2013, p. 23),

A visão fragmentada levou os professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução do conhecimento, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresenta sentido ou significado para quem as realiza.

Nesse sentido, a Universidade deve possibilitar aos futuros docentes não somente dominar técnicas, ter o conhecimento sobre determinado conteúdo ou saber noções básicas de didática, mas conscientizá-los que a formação está além disso, é necessário a sistematização de saberes indispensáveis à prática docente, saberes estes que estão associados a *práxis* na educação.

Os saberes estão interligados a conhecimentos que se perpetuam na prática pedagógica entre o dominante e o desejável, ou seja, a “prática docente está associada ao ensinar, transmitir e facilitar a produção de conhecimento enquanto que a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (VEIGA, 1992, p. 21), essa prática está intimamente relacionada com aspectos socioculturais que perpassam todo processo ensino e aprendizagem.

Concomitante a isso, a prática docente não está vinculada a transmitir informações, mas construir o conhecimento, elencar discussões acerca dos problemas situados no cotidiano possibilitando ainda que o educando, este enquanto acadêmico e futuro professor, possa encontrar possibilidades de visualizar que na escola, bem como em qualquer ambiente educacional, é necessário entender que as realidades educacionais, pois, é através da teoria concebida durante o processo de amadurecimento enquanto formação que irá nortear a sua prática. Desse modo, de acordo com Freire (2002, p. 68),

Ensinar exige tomada consciente de decisões. Voltemos à questão central que venho discutindo nesta parte do texto: a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reaccionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

Educar é intervir diante nas problemáticas encontradas no dia a dia, a escola e o docente irão auxiliar e orientar os alunos na formação de sua cidadania e de situações que irão enfrentar na vida, na sociedade, pois a educação é um instrumento que poderá possibilitar uma transformação, tendo em vista que as mudanças são necessárias para que se construa novos conhecimentos, pois a realidade concreta não é estática, o próprio ser humano passa por constantes modificações. Nesse sentido, conforme enfatiza Canen e Xavier (2011, p. 641),

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um *locus* privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

A formação que o professor, não indígena recebe, geralmente, não possibilita instrumentos necessários para trabalhar em ambientes distintos, geralmente os docentes sentem dificuldades para trabalhar interculturalidade tanto na aldeia como na cidade, talvez a formação inicial não possibilite conhecimentos teóricos-metodológicos suficientes para que este professor possa lecionar em contextos diferenciados, seja na cidade, no contexto indígena, do campo, rural ou ribeirinha, etc. Ressaltando que a interculturalidade deve acontecer em ambientes distintos, pois é uma proposta que visa a alteridade entre as diversidades, os diferentes numa construção plural.

Torna-se de suma importância que a formação inicial o professor possibilite a construção de conhecimentos teóricos pautados nas diversidades, pois somente com uma educação transformadora e crítica será possível possibilitar aos educandos desmistificar pré concepções sobre o indígena, possibilitando assim o respeito e a valorização da cultura indígena, como também, a diminuição do preconceito, compreendendo que a cultura indígena faz parte da formação cultural do país.

Desse modo, é na formação inicial durante a graduação que os cursos de formação podem possibilitar maiores contribuições teórico-metodológicas acerca das diversidades culturais, contribuindo na formação desse futuro professor para que adote uma posição de construtor do conhecimento, assumindo diante da educação uma posição de intelectual crítico.

### **Trajetória da Educação Escolar Indígena**

Desde o início da colonização no Brasil em 1500, os povos indígenas vêm ressignificando o seu modo de vida e suas culturas. Quando os colonizadores chegaram às terras brasileiras trouxeram consigo também a Companhia de Jesus, como não conheciam a região e percebendo que havia muita riqueza para ser explorada utilizaram da Igreja para dominar as terras indígenas, através da catequização e educação. Com isso, segundo Ferreira (2001, p. 72),

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o do período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. [...] Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram da educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.

Os jesuítas utilizaram a educação como forma de recusar as diversidades indígenas existentes, destruir a cultura e integrar o índio como mão de obra barata. Impuseram um ensino em português como forma de impor a civilização cristã como única e correta. Com esse processo de invasão, catequização e colonização muitas etnias foram dizimadas, isso acontecia por conta das guerras existentes entre os colonizadores e indígenas, bem como por doenças adquiridas pelo contato.

A escola nesse contexto surge como forma de catequizar e tinha a função de formar trabalhadores braçais, os indígenas estudavam em regime de internatos e quando não se rendiam aos domínios do colonizador e da Igreja fugiam para as florestas.

As atividades que eram impostas aos indígenas pouco a pouco foi alterando o seu cotidiano, através desse processo de escolarização o índio foi “catequizado” e “civilizado” conforme a ordem religiosa, no entanto os povos Indígenas sempre apresentaram uma resistência. Desse modo conforme explicitado na SECAD (2007, p. 94),

É preciso reconhecer que no Brasil, do século XVI até praticamente a metade deste século, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios à sociedade nacional.

Essa integração se deu principalmente pela política indigenista, que consistia no reconhecimento da população indígena como cidadão brasileiro, todavia ao ofertar essa condição ao indígena lhe tirava o direito de se identificar como tal, ou seja colocava em questão que ao se tornar um cidadão brasileiro os povos indígenas deveriam abdicar de sua cultura, bem como a língua materna, costumes e tradições. A política indigenista passa a tomar um novo rumo, pois os indígenas começam a se tornar protagonistas, a partir do surgimento das assembleias, organizações e movimentos que se mobilizam a partir da década de 1960 e 1970 na qual, “A principal pauta naquelas discussões eram as questões voltadas para defesa do território indígena, sempre considerado o mais

importante instrumento para a manutenção da cultura tradicional” (MUNDURUKU, 2012, p. 52).

Com o movimento indígena fortalecido, já em 1980, e com o maior protagonismo e ações realizadas pelas lideranças indígenas, há também a mobilização dos professores indígenas, que passaram a exigir uma educação escolar indígena diferenciada. Esse movimento foi responsável pelo fortalecimento de elaboração de políticas públicas que objetivassem um ensino diferenciado para os povos indígenas, assim, “O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para sua efetivação nas práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas” (BANIWA, 2013, p. 1).

A partir da mobilização indígena, o projeto de integrar o indígena utilizando da educação perde sentido com a publicação dos direitos estabelecidos através da Constituição de 1988, que reconhece que a educação ofertada aos povos indígenas deve ser diferenciada, atribuindo-a que fossem respeitadas seus próprios meios de ensino, como ensino bilíngue e materiais didáticos adaptados, conforme o Art. 210, § 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, 2018, p.161).

Diante disso, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena passa a ser compreendida legalmente como diferenciada, ou seja, deixa de ser vista como escola colonizadora para escola que produz cultura e saberes diversos, desse modo, com a promulgação da LDB nº 9.394/96 a especificidade da escolarização indígena se confirma, pois em seu artigo 78 estabelece que,

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (BRASIL, 2018, p.59).

Para realização de uma educação diferenciada torna-se necessário subsídios financeiros, pedagógicos que possa efetivar as políticas públicas, por isso os materiais didáticos são fornecidos com apoio financeiro pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC), e devem ser distribuídos em todas as escolas indígenas. Viabilizando que cada população indígena que possui culturas e línguas diferentes possa ter acesso a esse material. Acerca do financiamento, desde 1991, a educação escolar indígena passa a ser beneficiada através de políticas públicas que financiam a educação no âmbito nacional, que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Na prática poucas escolas indígenas conseguem elaborar e publicar seus materiais pedagógicos próprios.

Quanto ao ensino que deve ser construído na perspectiva diferenciada e intercultural existe o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI, de 1998), que oferta subsídios para os professores trabalharem de forma contextualizada os conteúdos curriculares, é um apoio em relação a *práxis* docente. Além da SECAD (2007, p. 54), que promove alguns objetivos para as escolas indígenas como,

- Fomentar a produção e distribuição de materiais específicos de autoria dos professores indígenas com a participação de suas comunidades e com assessoria especializada;
- Disponibilizar materiais didático-pedagógicos de acordo com o contexto sociocultural e sociolinguístico de cada povo indígena;
- Ensejar a valorização e fortalecimento das línguas indígenas por meio da produção de materiais didático-pedagógicos bilíngues ou multilíngues;
- Possibilitar a expressão da variedade da língua portuguesa usada como primeira língua por alguns povos indígenas em materiais didáticos e paradidáticos;
- Contribuir para as políticas voltadas para o livro didático aportando as especificidades pedagógicas e socioculturais da educação escolar intercultural indígena.

Com isso, a partir do reconhecimento dos povos indígenas como sujeitos de direitos, com base na Constituição, Legislação e demais documentos que respaldam a educação escolar indígena, se reconhece também, a importância da formação do professor indígena, que é o mais indicado a lecionar neste segmento de ensino uma vez que conforme a legislação o ensino indígena deve ser diferenciado, bilíngue e intercultural.

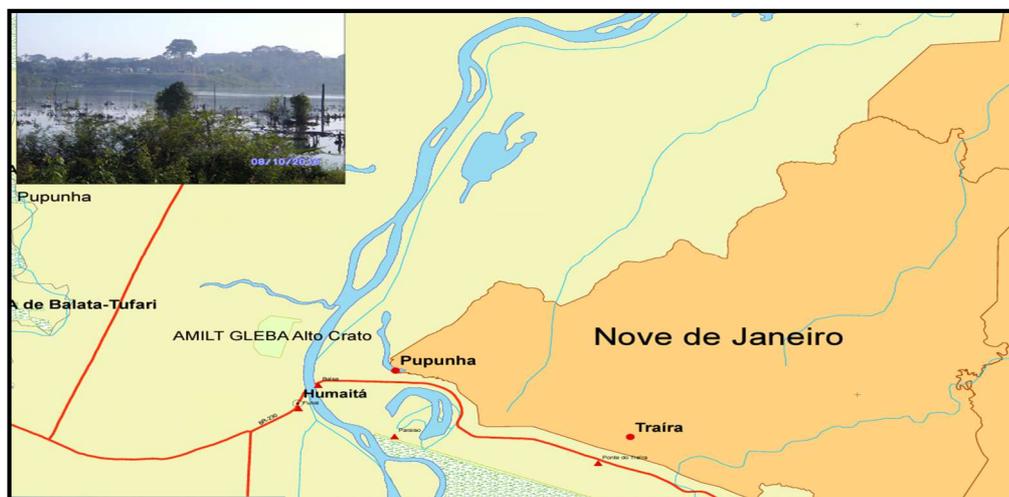
Todavia na realidade há uma complexa dicotomia existente entre o que é o ideal proposto por lei, e o que é encontrado e vivenciado na realidade das escolas indígenas. Apesar dos professores indígenas possuírem o direito a cursos e programas de formação inicial e continuada, ainda assim o acesso não alcança a todos os indígenas, o que causa uma ruptura no que a lei propõe, viabilizando assim a necessidade de se contratar

professores não indígenas para lecionaram nas escolas, o que é um desafio tanto para os professores, quanto para os indígenas.

### O que dizem os docentes não indígenas sobre sua *práxis*: resultados e discussões

Esta pesquisa se deu embasada metodologicamente através de uma abordagem qualitativa, que “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 32). Foi realizada entrevista semi estruturada que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), a mesma foi realizada com 3 professores não indígenas que atuam na escola indígena da etnia Parintintin, localizada na Aldeia Pupunha, pertencente à reserva indígena Nove de Janeiro, situado a 9 km da cidade de Humaitá no Sul do Amazonas, demarcada em 1996, conforme demonstrado na imagem abaixo:

**Imagem 1** – Localização da Terra Indígena Parintintin-Aldeia Pupunha



**Fonte:** Funai (2012).

Quanto ao registro histórico da população Parintintin há poucos dados publicados sobre os mesmos, o que é encontrado são alguns relatos nas escritas de Curt Nimuendajú, nas narrativas do cacique da Aldeia, dados disponíveis na FUNAI de Humaitá-AM e na página eletrônica da ISA (Instituto Socioambiental).

Com isso, conforme dados da ISA, os Parintintin eram considerados pequenos grupos de guerreiros, seus ataques aconteciam ao longo do rio Madeira. E que ainda durante o século XIX e início do século XX haviam constantemente conflitos com os seringueiros. Segundo ainda a própria fonte, houve uma expedição liderada pelo etnólogo

Curt Nimuendajú em 1922, que estabeleceu uma relação harmoniosa e contribuiu para a pacificação da população (ISA,2018).

Em 1922-1923 os Parintintin foram “pacificados” pela FUNAI, sua extensão territorial se estendia da região leste do rio Madeira até a boca do rio Machado, a leste do rio Maici. Pertencente ao povo *Kagwahiva*, palavra que significa “nós”, “a gente” e que também pode ser grifada nas formas *Cavahiba*, *Cabaiba*, *Cabahiba*, *Kawaihib*, *Kagwahív* e outras que falam a mesma língua pertencente à família linguística tupi guarani. A população Parintintin habita em duas terras no município de Humaitá-AM: Ipixuna e Nove de Janeiro. Dados antigos da FUNAI a terra indígena Ipixuna era habitada, em 1999 por 54 pessoas, e a Terra Indígena Nove de Janeiro, em 2000 tinha uma população de 80 pessoas (ISA, 2018).

Segundo dados de 2014, os publicados pela ISA, a população estava em torno de 480 pessoas (ISA, 2018). Assim, atualmente a população Parintintin domina e entende a língua portuguesa, mas em relação a língua materna somente os “mais velhos” ainda falam a língua. Desse modo, com essa breve contextualização acerca da população Parintintin, o *locus* da pesquisa escolhido foi a reserva indígena Nove Janeiro (demarcada em 1996), Aldeia Pupunha, localizada a 9km da cidade de Humaitá-AM, onde vivem os Parintintin e lecionam os professores não indígenas, o sistema econômico da população é baseado no extrativismo, agricultura e alguns são funcionários do município (FUNAI, 2019).

Sobre a Escola Municipal Indígena a mesma foi criada a partir da criação nº 032/96 de 25/10/1996. Os níveis de escolaridade são: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) e 6º ao 7º, além de Educação de Jovens e Adultos. Os horários são manhã: 07h 30min às 11h30min. Tarde: 13h15min às 17h15min h. Noite: 19h15min às 22h15min. Nesta escola lecionam 03 professores não indígenas, formados em Pedagogia (SEMED, 2019).

Os docentes que trabalham na escola indígena ficam durante a semana na aldeia e geralmente nos finais de semana retornam para a cidade, para visitar a família e comprar materiais pedagógicos, e outros instrumentos que irão auxiliar na formação dos alunos, uma vez que a escola não disponibiliza de materiais suficientes, como papel, caneta, lápis, dentre outros. Na aldeia estes professores que ficam numa casa considerada a “casa dos professores”.

Em relação a prática pedagógica dos docentes, consideram desafiadora lecionar na escola, uma vez que possuem algumas dificuldades como os materiais didáticos que

não são adaptados, não tem recursos multimídias como data show e computador. Considerando ainda a diversidade cultural existente na escola indígena, pois a escola recebe alunos não indígenas que moram próximo a reserva que são trazidos por “rabeta” (pequeno barco com motor movido à gasolina). Sendo assim por último e não menos importante é enfatizar as lacunas existentes na proposta curricular direcionada para a escolarização indígena.

Entendendo que, conforme estabelecido em lei, a atuação do professor indígena na escola seria o mais viável, já que conhece a cultura, a língua, a realidade de sua aldeia. Existe uma lacuna entre a execução das políticas públicas e a realidade no cenário da escola indígena, principalmente, em relação a oferta de cursos e programas voltados para a formação docente indígena, que não abrangem a toda a demanda indígena, nestes casos as escolas necessitam contratar professores não indígenas, para que as crianças e adolescentes não fiquem sem estudar, o que poderia causar ainda mais fragilidade no ensino diferenciado, bilíngue e intercultural que ainda não acontece conforme a lei propõe.

Desse modo, na tentativa de solucionar a problemática, contrata-se professores não indígenas, o que é um desafio para a ambas as partes, pois são duas culturas diferentes, por isso a intenção deste trabalho foi analisar sobre os desafios vivenciados pelos professores não indígenas, uma vez que não tiveram formação específica para esse público. Assim, foi realizada a entrevista com estes professores buscando ressaltar quais os seus principais desafios, e como faziam para subsidiar instrumentos necessários para consolidação de sua prática no processo ensino aprendizagem, entendendo que a educação deve ser diferenciada.

Com as respostas dos professores considera-se que a prática docente está vinculada a um posicionamento positivista, pois não consegue visualizar para além do livro didático outra possibilidade de estratégia de ensino, talvez pelo não conhecimento da cultura indígena, e não terem tido na formação subsídios teóricos para atuarem neste segmento de ensino, por isso, de acordo com Imbernón (2002, p. 42),

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e a interpretação das situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

Na verdade, na maioria das vezes, a formação que o professor não indígena recebe não possibilita instrumentos necessários para trabalhar em ambientes distintos, pois muitos docentes sentem dificuldades para trabalhar interculturalidade tanto na aldeia como na cidade, entretanto, “[...] a formação dos professores não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino. Pois, [...] o alvo da formação precisa ser o de construir e consolidar caminhos que permitam a conquista, pelo professor, de autonomia nas dimensões social e pedagógica” (FREITAS, 2007 p.14-15).

Essa formação deve pautar-se na consolidação de construção emancipatória, entendendo que as relações são estabelecidas através de informações que emergem da sociedade com uma vasta diversidade cultural, com culturas, saberes, línguas e costumes diferentes. Todavia, o que é preciso compreender é que em todo cenário educacional existem dificuldades na consolidação entre diversidade e formação, assim existe conforme demonstra Aranha (2011, p. 57) que,

A dificuldade em se estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Isso se apresenta na maneira como os futuros professores têm contato com a prática profissional no geral, em estágios de final de curso, ou em momentos pontuais no decorrer dele. Essa precariedade fragiliza enormemente a formação docente e os futuros professores. Problemas como diferenças culturais entre os alunos, violência nas escolas, aprimoramento docente são, no máximo, vistos teoricamente, mas os alunos têm enormes dificuldades em enxergar respostas concretas já que lhes falta a necessária experimentação.

Com isso, considerando a realidade culturalmente diferenciada torna-se necessário que sejam articuladas novas pautas e discussões no que concerne a formulação de propostas curriculares de cursos de formação docente para a diversidade cultural, que considere como importante no processo de formação a inclusão de disciplinas específicas sobre cultura, além de oportunizar experiências aos graduandos em formação em contextos culturais diversos. Isso seria uma oportunidade de mostrar que a escola se encontra em diferentes contextos culturais, e que mesmo inserida na zona urbana deve-se compreender a importância de conhecer e respeitar a diversidade cultural, pois na sala de aula existem diferentes culturas.

Desse modo, a partir dessa realidade compreende-se que a formação dos professores não indígenas continua vinculado a uma formação que não possibilita a execução da *práxis* atrelado as diversidades culturais, como forma de trabalhar interculturalmente. O que poderia ser discutido nas políticas públicas de ensino voltadas

para cursos de formação não indígena, uma vez que estes professores não atuam somente em escolas na zona urbana. Atrelado a isso, é primordial que o professor possa buscar formação continuada, que não é uma exigência, mas uma necessidade.

Outra dificuldade encontrada pelos docentes seria o difícil acesso a instrumentos tecnológicos para subsidiar o melhor desempenho de sua prática pedagógica uma vez que, a escola não disponibiliza o acesso ao computador, data show. Mesmo havendo os notebooks que pertencem aos professores não há acesso à internet, e isso de alguma forma intervém na possibilidade de planejar e pesquisar ferramentas metodológicas que possam vir a serem utilizadas na aula.

Diante disso, nenhuma escola hoje sobrevive somente com o pincel e o quadro branco, é preciso possibilitar que as escolas estejam carregadas de instrumentos tecnológicos e professores capacitados para trabalhar com esses recursos, pois, o livro é apenas um suporte para orientar professores e alunos, porém a utilização da tecnologia torna-se uma ferramenta indispensável no processo de construção do conhecimento, nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), segundo Alonso (2008, p. 755) são,

[...] vistas como recurso e material, seria congruente com a necessidade de incorporar aos processos de ensino/aprendizagem codificações diferentes, que estariam sendo elaboradas nas distintas manifestações da cultura em nossos dias. A ocorrência de tal fato faria supor a constituição de processos de mediação cultural, mais amplos e variados que os conhecidos tradicionalmente, primeiro pela transmissão oral e, depois, pela transmissão escrita.

Os recursos tecnológicos se tornaram grandes instrumentos de auxílio ao professor, tanto é que isso pode ser claramente visível nas universidades e que pouco a pouco está se tornando maioria nas escolas, não tem como fugir do uso das novas tecnologias, elas estão em todo lugar, inclusive em geralmente nas aldeias os indígenas já têm acesso a tablets, computadores e celulares além da televisão que também é utilizada por muitas famílias.

Essas tecnologias já fazem parte do dia a dia de praticamente toda a população, precisamos desses recursos como forma de nos manter informados, dessa forma na escola ela também se torna importante, pois em nenhum momento irá substituir o professor ao contrário irá possibilitar maiores fontes de pesquisa para o docente e para os alunos que não terão somente o livro didático para pesquisarem, mas também outros meios que a

tecnologia fornece como vídeos aulas, resumos, artigos que irão propor para os alunos a maior compreensão sobre os assuntos abordados em sala de aula.

Paralelo à dificuldade de se ter acesso com qualidade as novas tecnologias e fazer uso dela para o processo de ensino, foi possível identificar que o currículo escolar não é adaptado ao contexto cultural indígena. Como já foi mencionado os materiais didáticos são em pequenas quantidades não havendo assim livros adaptados a língua materna, inclusive são utilizados os mesmos livros das escolas da cidade, ou seja, o ensino não é diferenciado como é proposto em lei.

Pois, de acordo com alguns documentos que respaldam a educação escolar indígena como: Constituição Federal (1988), LDB nº9394/96 e RCNEI (1998), os mesmos consideram que para o ensino ocorrer de forma intercultural, diferenciada e bilíngue, o currículo deve ser construído ou adaptado a realidade da aldeia para que se cumpra a interculturalidade, assim de acordo com Baniwa (2019, p. 278), isso significa que, é preciso,

[...] considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas epistemologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues/ multilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

No entanto, percebemos que não é assim que acontece na escola indígena Parintintin, sendo que o que acaba nortando o ensino e a prática desses docentes é a experiência adquirida no meio escolar e a própria realidade, tendo em vista que faltam os recursos necessários para se trabalhar de forma mais significativa em relação a interculturalidade.

Desse modo, o currículo elaborado para as escolas indígenas deveria ser construído com os conhecimentos da cultura indígena, numa relação com os conhecimentos da cultura ocidental, isso se torna importante na efetivação de um currículo escolar intercultural. Todavia seria necessário que a própria comunidade o fizesse, o que é respaldado pelo RCNEI (1998, p. 24) que estabelece que a educação na aldeia aconteça,

[...] de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la.

Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Entretanto, o currículo que têm orientado a escolarização indígena nesse contexto, se respalda em decisões não indígena, ou seja, os componentes curriculares são articulados em uma escala horizontal que vem de cima para baixo, contribuindo para a desvalorização da cultura indígena, tornando os conhecimentos ocidentais como mais importantes no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, de acordo com Apple (2006, p. 61) é preciso,

Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antônio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade.

Compreende-se então que a hegemonia da cultura dominante tem predominado a partir do currículo que neste sentido, está vinculado a uma cultura que não é indígena, contribuindo para a não realização de um ensino diferenciado. Neste cenário, considera-se então que a educação escolar indígena tem ocorrido de forma fragmentada, que apesar da legislação, o que acontece na prática não tem colaborado de forma significativa para a interculturalidade.

Diante disso cabe a própria comunidade discutir sobre o que querem dar ênfase em sua escola, além do mais esse currículo deve estar envolto de condições de valorizar suas próprias formas de ensinar. O que implica que, torna-se de suma importância que nessa construção seja oportunizado cursos de formação inicial e continuada para os professores indígenas, para que possam desenvolver um ensino que relaciona seus conhecimentos com os conhecimentos não indígenas.

### **Considerações finais**

Através dos resultados obtidos, considera-se que falta maior investimento na formação inicial dos docentes não indígenas que não recebem subsídios teóricos, metodológicos, pedagógicos que possam estar auxiliando para a efetivação de uma prática formadora de qualidade, principalmente no que concerne às diversidades culturais.

Existe ainda a distância entre o que as leis, decretos e resoluções propõem para a educação escolar indígena, faltam recursos financeiros que possa financiar a construção de escola adequada as necessidades básicas dos alunos, materiais pedagógicos, tecnológicos que irão auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem, e mais ainda, tem-se a necessidade de ofertas de cursos e programas voltados para a formação do professor indígena.

É preciso repensar também a construção do currículo, afinal este deve atender os interesses da população indígena, cuja a intencionalidade formativa e pedagógica seja de atrelar saberes tradicionais com os saberes ocidentais, numa construção intercultural, que possa colaborar de forma significativa para a educação tanto indígena quanto não indígena.

Assim o currículo numa perspectiva da interculturalidade se apresenta como instrumento de emancipação que busca a possibilidade de uma formação docente e prática de ensino atrelada a alteridade que contribua para o respeito entre as diferentes culturas e a valorização dos conhecimentos tradicionais sem haver a inferiorização dos conhecimentos ocidentais.

### Referências

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Trad. FIGUEIRA, V. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008.
- ARANHA, A. V. S. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. **Revista Brasileira de Formação Docente**. Form. Doc., Belo Horizonte. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- BANIWA, G. **Educação Escolar Indígena no Século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** (SECAD/MEC) Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700. CADERNOS SECAD 3. Brasília, 2007.

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. 530 p. Atualizada até a EC n. 99/2017.
- BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- CANEN, A. XAVIER, G. P. de M. Formação Continuada de Professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação** v.16 n. 48 set./dez. 2011.
- EBY, F. **História da Educação Moderna**: séc. XVI/séc.XX. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2002. Obra digitalizada, formatada e revisada pelo Coletivo Sabotagem.
- FREITAS, A. S. de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedades. **Formação continuada de professores**. In: FERREIRA, A.T.B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. Terras Indígenas Jurisdicionadas à Coordenação Regional do Madeira. Humaitá-AM. 2012.
- FUNAI. **Fundação Nacional do Índio**. Dados sobre os Parintintin. Humaitá-AM. 2019.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e Profissional**: formar-se para a mudança e para a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ISA, **Instituto Socioambiental**. 2018. Disponível em:  
<<http://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parintintin>> Acesso em: 25 Março 2019.
- MENDONÇA, H. J. da C. **“Educação elementar”**. In: Correio Braziliense. Londres, 1816, números 95, 96, 97, 98, 99, 100 e 101, Caderno Miscelânea. Disponível em:  
<<http://www.brasiliana.usp.br>>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequencia Didática Interativa no Processo de Formação de Professores**. Vozes, 2013.

PALADINO, M. ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

RIBEIRO, P. R. M. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Revista Paidéia**, FFCLRP-USP, Rib. Preto, 4, fev./jul, 1993.

RICCIOPPO FILHO, P. Antes da Racionalidade Técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao Final da República Velha. **Revista Profissão Docente on line**. Uberaba, v.10, n.22, p.52-71, jul/dez.2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan. /abr. 2009.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. IN: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SEMED, **Secretaria Municipal de Educação**. Humaitá/AM. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. 500 anos de educação escolar. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14 (número especial). Págs. 61-88

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1992.

VITAL, D. L. **Illuminismo e Revolução nas Ideias e nas Práticas Políticas da “ilustração” Brasileira**. 2015. 219 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais. 2015.

**Enviado em:** 13/06/2019.

**Aceito em:** 15/12/2019.

**Publicado em:** 30/12/2019.

### Como referenciar este artigo:

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na Escola Indígena Parintintin. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 86-107, out./dez., 2019. e-ISSN: 2359-2087. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archiver>.