

Do que trata as pesquisas sobre educação escolar indígena: GT21 da Anped de 2013 a 2021

Heloísa Cordeiro de Carvalho¹

Janssen Felipe da Silva²

RESUMO: O processo educacional escolar indígena no Brasil passou por muitas mudanças desde a chegada dos jesuítas, responsáveis pelo primeiro modelo de educação, até os dias atuais com a formação específica de professores(as) que compreendem as necessidades próprias que a educação escolar indígena requer. Este artigo tem como intenção fazer uma descrição da educação escolar indígena, recapitulando a trajetória da ação educacional brasileira até o século XX e como se estabelece a educação escolar indígena no século XXI. A partir de pesquisas publicadas na Anped durante 5 edições, que correspondem aos anos de 2013 a 2021, tem como objetivo identificar quais as temáticas, problemas, objetivos e metodologias das pesquisas publicadas, assim como as autorias, as instituições e as regiões nas quais foram desenvolvidas. Para isso se utiliza como metodologia as análises qualitativas e quantitativas, pautadas na Análise do Conteúdo. Foram identificados 13 trabalhos, sendo esses 6 artigos e 7 resumos expandidos, sobre os quais o levantamento de dados foi realizado. Observa-se que a maioria dos trabalhos são produzidos por autoras, em conjunto com instituições públicas, na região nordeste do país. De modo a compreender o que tem sido investigado a respeito da educação escolar indígena, por quem e em quais circunstâncias.

Palavras-chave: Povos indígenas, educação escolar indígena e pesquisa.

1-Introdução

No decorrer da educação brasileira e dos avanços alcançados por esta, muitas foram as interferências no modelo educacional já existente no Brasil, antes do processo de colonização. Durante muitos anos os povos originários tiveram suas vidas modificadas, principalmente no que se refere à educação e as línguas maternas. Para os portugueses o Brasil precisava passar por uma unificação, sendo necessárias adequações daqueles que residiam, com intenção de transformar o país em uma extensão da Europa.

A interferência europeia foi ganhando força no decorrer das décadas, influenciando desde os livros que entravam no país até os modos de pensar a sociedade. Para o Pensamento Decolonial, a influência que eurocentrismo tem nas artes, na literatura, na economia, na política

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE-CAA. heloisa.cordeiro@ufpe.br

² Prof. Doutor em Educação pela UFPE. Professor Associado do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE nos Cursos de licenciatura em Pedagogia e Intercultural Indígena. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA. Orienta pesquisa com foco no Currículo, tratando da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Territórios Camponeses, tendo como Abordagens Teórico-Metodológicas as Epistemologias do Sul, (em especial, os Estudos Pós-Coloniais e o Pensamento Decolonial) e a Teoria da Complexidade. janssen.silva@ufpe.br

e em demais setores da sociedade, não valorizam as particularidades que as demais culturas podem oferecer.

A decolonialidade levanta reflexões sobre a imposição de um pensamento pautado na Europa Ocidental, sua origem é na década de 90, nos EUA com a reimpressão do texto de Aníbal Quijano “Colonialidade y modernidade-racionalidad”, onde um grupo de intelectuais americanistas e latino-americanos, fundam o Grupo Latino-Americano dos Estados Subalternos, tendo como inspiração o Grupo Sul-asiáticos. Na perspectiva decolonial, o intuito da educação seria ofertar a qualquer grupo social, independente de etnia ou região, a sua representatividade dentro do ambiente escolar, de forma valorosa e fidedigna daquilo que os povos entendem como a sua autoidentificação.

A decolonialidade se apresenta na disciplina de Currículos e Programas³, presente na proposta curricular do curso de licenciatura em pedagogia do Campus do Agreste. A disciplina ressalta a interferência eurocêntrica dentro do espaço escolar, onde a escola, de forma direta ou não, tem contribuído para que os indígenas sejam representados como um grupo social colonizado, sem resistência e com heranças sociais não relevantes. Segundo dados do IBGE (2022), o número de indígenas residentes no Brasil é de 1.639.535 pessoas, representando 0,83% da população total do país.

Mesmo com o número expressivo de indígenas, durante a educação básica a questão, diversidade étnica e organização social nacional, são expostas no contexto escolar de forma muito superficial. As escolas pouco explicam sobre as tradições e os significados da cultura, sendo os povos originários representados de forma estereotipada como nos livros didáticos. Questões como essas contribuem para proliferação de uma ideologia que compreende os indígenas como parte de um grupo social subalterno e sem cultura relevante.

Diante desses fatos, a educação escolar indígena busca por uma representação fidedigna de suas culturas, tradições e formas de interpretar o conhecimento, o que funciona como ato de resistência e para a preservação dos povos. Como os debates sobre a educação escolar indígena se restringem majoritariamente ao âmbito acadêmico, nota-se a necessidade de identificar como a educação escolar indígena vem sendo abordada nas pesquisas, considerando quais questionamentos e considerações são levantados.

³ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva, durante o período de 2020.2, referente ao segundo trimestre de 2021. Tendo como ementa “O conhecimento curricular a partir da vida cotidiana. As transformações sociais e os modelos subjacentes de currículo no país. A contribuição da pesquisa no campo curricular. A formulação do currículo no âmbito da federação. Documentos oficiais que regulam o currículo no Brasil.”

Diante disso, formulou-se a seguinte questão problema: Do que trata as pesquisas sobre educação escolar indígena do GT21 da Anped de 2013 a 2021?

Elenca-se como objetivo geral: Compreender as pesquisas que tratam da educação escolar indígena na Anped. E como objetivos específicos:

- descrever a educação escolar indígena no Brasil;
- identificar as pesquisas e seus respectivos problemas, objetivos, e metodologias;
- identificar as autorias, instituições e regiões que as pesquisas foram desenvolvidas.

2- História da educação dos povos indígenas no Brasil

Com a chegada dos europeus ao Brasil no ano de 1500, muitas descobertas a respeito da organização social dos povos indígenas foram identificadas e silenciadas no decorrer do processo colonizador. A invasão da América-Latina acarretou mortes por armamentos bélicos, doenças trazidas da Europa e o trabalho escravo para os indígenas, contribuindo para o extermínio das milenares culturas que habitavam o continente.

Os indígenas demonstraram um método educacional que divergia muito daqueles estruturados na Europa, visto que esses grupos sociais compreendem três aspectos como formadores de uma unidade educativa, sendo eles a economia da reciprocidade, a família e a religião. Assim como os modos de vida, as organizações sociais, políticas e econômicas também foram inferiorizadas, com uma ideia de seres bárbaros que precisavam ser educados.

Com o intuito de organizar melhor a colônia, Portugal enviou ao Brasil em 1549 Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral, e a Companhia de Jesus, criada em 1534 pelo militar Santo Inácio de Loyola e liderada no Brasil por Manoel da Nóbrega. Como indica Trevisan e Lima (2011), os jesuítas na Europa tinham como objetivo evitar a expansão do protestantismo e a sua vinda para o Brasil tinha a intenção de catequizar os habitantes das terras brasileiras antes que os protestantes obtivessem sucesso. Os jesuítas não obtiveram um êxito imediato, muitas foram as adaptações necessárias já que

a educação tradicional indígena era diferente, baseada na solidariedade e na cooperação, com os índios mais novos aprendendo com os mais velhos, foram necessárias algumas mudanças. Nas missões, locais onde os jesuítas habitavam por vezes com milhares de indígenas, foi necessário em muitos momentos abandonar os castigos físicos. Elas estavam localizadas em várias localidades da colônia, sendo as mais conhecidas as construídas no sul, na fronteira onde estão Paraguai e Argentina (PINTO, s/d, s/p.)

Nesse cenário as missões foram criadas, onde jesuítas administravam um povoado de indígenas os quais aprendiam a língua portuguesa, a ler e a escrever para assim compreenderem trechos da bíblia. As missões também serviam para mudar os hábitos e passar a ideia de fixação em um determinado local, que o trabalho deveria ter uma constância e que a família fosse vista como pai, mãe e os filhos. As crianças eram divididas em três grupos, aqueles que realizavam atividades agrícolas, as que estavam aprendendo a ler e escrever e o grupo que recebia uma educação profissional.

Entretanto, a escola estava voltada ao atendimento dos dois últimos grupos, recebendo em conjunto as orientações dos pais a respeito das boas maneiras e das doutrinas cristãs. Os demais trabalhavam na agricultura, com técnicas passadas pelos padres, mas não de forma escravizada, para a sua sobrevivência e os excessos de produção eram comercializados. Isso gerou conflitos com os colonos, que queriam a exploração dos indígenas, já que essas áreas eram protegidas pelos jesuítas, que só enriqueciam. Algo comum durante a época do Brasil Colônia, como indicam Dantas, Sampaio e Carvalho (1998, p.436)

as disputas entre os jesuítas e moradores, os primeiros assumindo a defesa da liberdade dos índios e os segundos, em nome do desenvolvimento da colônia, tentando utilizar a mão-de-obra indígena, serão constantes em todo o período colonial.

A idealização da catequização não funcionou e as mudanças nas relações estabelecidas entre indígenas, jesuítas, a coroa portuguesa e a coroa espanhola, levaram Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal e Ministro da Fazenda do rei D. José I, a expulsar em 1759 a Companhia de Jesus do Brasil. O Marquês idealizava uma unificação da população brasileira e por esta razão enviou uma carta em 1765 para o Vice-Rei do Estado do Brasil, o Conde da Cunha, na qual explicava a necessidade de criar vilas, onde os indígenas pudessem viver em liberdade e comercializar entre eles, como uma forma de enfrentar os jesuítas.

Medeiros (2018) aponta que o Marquês de Pombal tinha como premissa “unificar” os índios mansos e bravos, para que estes se misturassem a massa populacional, o que facilitaria a exterminação das diferentes culturas e identidades étnicas. Nesse mesmo contexto, D. José I ordenou a criação de povoações para os civis com a intenção de um ambiente de paz entre indígenas, portugueses e espanhóis. A partir de documentos, comprova-se que as fazendas de grandes extensões e aldeias seriam transformadas em vilas, enquanto as fazendas menores poderiam virar aldeias ou povoações que fossem administradas por índios. A intencionalidade era de civilizar e educar esses povos, para que aprendessem a língua portuguesa, e assim fariam

parte da sociedade colonial, acarretando um núcleo urbano que compreendesse a defesa de território, visto que a Espanha conquistava progressivamente o território.

A educação recebeu um novo rumo em 1823, durante uma Assembleia Constituinte, com a participação de José Bonifácio, na qual se indicava a importância de medidas mais amplas e permanentes que concedessem uma possível civilização dos indígenas. Esse projeto só ganha forma no Brasil República, com a contribuição de Cândido Rondon e outros militantes positivistas que trabalhavam em equipe. Diante dessa afirmação, Jesus (2011, p.39) aponta que

quanto ao projeto político de José Bonifácio, embora ignorado no período do Império, toma forma no Brasil República por meio da vanguarda de Cândido Rondon e demais militantes positivistas que compunham sua equipe. Tais elementos são incorporados na fundação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), criado com a finalidade de pacificar grupos hostis que, aos olhos da República, estavam impedindo a expansão e o desenvolvimento do país.

Os elementos levantados são incorporados na fundação de Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 com intenção de possibilitar uma pacificação e consequentemente auxiliar na expansão e no desenvolvimento do país. No decorrer deste período as escolas passam a ser denominadas como Casa do Índio, disponibilizando o ensino do trabalho doméstico e da agricultura; e a religiosidade passa a ser vista a partir das diferenças na aculturação. A alfabetização bilíngue também perde força devido à diminuição das populações indígenas.

No início do século XX, as escolas técnicas passaram a atuar para a formação da mão de obra, com base nos objetivos do SPI, impondo um modelo integrador que apontava a extinção dos povos originários. Em 1967, o SPI transforma-se em Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas), com documentos que reconhecem a importância das línguas indígenas e prevê um ensino adaptado utilizando as suas culturas, ao mesmo tempo, em que integram os indígenas com os não-indígenas.

A Funai é criada como parte de um plano do governo militar, que trazia como princípios: o desenvolvimento econômico e uma defesa nacional. Dessa maneira, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) por meio de um convênio com o Estado brasileiro, pôde atuar no processo de criação da escrita da língua de diversos povos, que surge quando linguistas de vários países são inseridos em áreas indígenas, ligadas a missões religiosas.

Nas últimas décadas do século XX houve uma preocupação com a reintegração dos indígenas a nação brasileira. Por essa razão

A escola nas aldeias passa a ser orientada por uma lei do Ministério do Interior (Lei nº 6.001, artigos 49 e 50, 1973), que indica o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português, nos processos de alfabetização. A referida lei asseverou ainda que "a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p.58)

Houve a criação de um cargo de monitor bilíngue, cabendo a um jovem da aldeia a tradução entre alunos monolíngues e os professores não-indígenas que ensinavam várias disciplinas, mas todas na língua nacional. Em 1970, há uma movimentação dos indígenas com o apoio de setores da Igreja, universidades, ONGs e os movimentos indígenas internacionais, em prol do direito de poder ter terras, saúde e educação diferenciada. Diante dessa forte atuação, a Constituição Federal de 1988 passa a assegurar direitos com a escola diferenciada, o direito de viverem em sua organização social, com os seus costumes, línguas, crenças, tradições e terras sendo respeitados.

Em 1991, a Educação Escolar Indígena deixa de ser responsabilidade da Funai e passa a ser função do Ministério de Educação (MEC), através do Decreto Presidencial nº 26, assim transferindo a responsabilidade da oferta e execução da educação escolar indígena. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta o estabelecimento de uma educação escolar que fosse bilíngue e que atendesse a interculturalidade dos povos indígenas, no qual o currículo, o projeto pedagógico, os materiais didáticos e as formações específicas de professores deveriam ir ao encontro com essas questões, com a intenção de garantir a história e a identidade étnica desses povos.

Em 1998 é elaborado por lideranças indígenas de todo o país, com o auxílio de antropólogos, especialistas em educação e professores de diferentes disciplinas, o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). Esse documento ampara a implementação tanto do projeto pedagógico, assim como do currículo das escolas indígenas. Em 2001, ocorre a aprovação do Plano Nacional de Educação o (PNE), o qual estipulou 21 objetivos e metas, prevendo a instituição do magistério indígena, uma infraestrutura adequada e a criação de materiais didáticos específicos.

A educação escolar indígena possibilita um contato com saberes externos ao mundo indígena, de modo mais compreensível, o que facilita e possibilita esses povos a lutarem por seus direitos, com base em todos os conhecimentos que lhes foram ofertados. No entanto, mesmo com esse diálogo entre essas diversas culturas, a escola é interpretada como um possível

risco a vida tradicional das aldeias, já que elas “invadem” as suas terras e o modo de vida daquelas comunidades.

Entretanto, cresce o número de escolas indígenas dentro dos territórios, o que significa dizer que mesmo com as preocupações decorrentes da forma em que a escola se apresentou durante vários séculos. Há uma esperança e um trabalho de responsabilidade daqueles que querem tornar a educação de fato um direito de todos, em que os seus princípios educacionais com base em suas culturas e tradições sejam respeitados.

2.1- Educação Escolar Indígena Hoje

Com a criação do SPI em 1910, os povos originários têm um reconhecimento de existência, com intenção de tornar o índio um ser digno de conviver na comunhão nacional, mas culturalmente inferior. O governo reconhece as terras doadas anteriormente para os aldeamentos missionários e passa o controle para o SPI, o qual implanta vários postos indígenas.

A Declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) aponta em 1978 conceitos fundantes para a criação da educação intercultural

A Declaração afirma que —todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade; enfatiza que —o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado; reconhece, enfim, —o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional (ALMEIDA apud FLEURI, 2003, p. 18).

Para Gersem Baniwa (2019) a interculturalidade tem duas perspectivas, na primeira os caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, a uma posição de interação e convivência dialética, na qual a escola indígena tem se orientado, empoderando os sujeitos para um diálogo menos desigual. Na segunda perspectiva, há uma promessa de diálogo discursivo, dialógico e ainda colonizador, com intuito de mascarar os efeitos da Colonialidade materializada por meio de práticas de expulsão.

A Colonialidade é uma lógica e legado colonial que penetrou as estruturas e as instituições, desenvolvendo um processo de mudanças, por meio do capitalismo e trazendo a racialização da humanidade, a partir da instalação de Estados-nação e de uma razão única e

universal da sociedade. Sendo descrita como Colonialidade do poder, do saber, do ser, e da natureza

A Colonialidade encontra-se em cada âmbito da existência humana: no trabalho; no sexo; na subjetividade; na autoridade; no conhecimento eurocêntrico; na escola e no seu currículo, e se articula a vários tipos de hierarquias: étnicas, raciais, sexuais, gênero, conhecimento, de linguagem, religiosa, portanto, a Colonialidade envolve um complexo sistema de hierarquias, por isso, a rede Modernidade/Colonialidade compreende que além da Colonialidade do poder, há também as dimensões do saber, do ser e da natureza (ALMEIDA, 2017, p. 51).

Com a implantação da instituição escolar como único e legítimo espaço de saberes, os pensamentos filosófico e científico inviabilizam outras formas de conhecimento, utilizando-se da Colonialidade do Saber. Nesse contexto, começa uma luta por uma educação escolar que respeite os diferentes sistemas de pensamento, ofertando autonomia para as populações indígenas, programas realizados pelos próprios indígenas, materiais didáticos que falem sobre as próprias realidades e não esquecendo de ser bilíngue. Já que em teoria, o bilinguismo serve como uma integração dos indígenas a supostas sociedades nacionais.

Em 1990, os indígenas passam a atuar como professores em suas aldeias e a interculturalidade foi incorporada à educação escolar, entretanto para a Colonialidade do Poder era necessário esconder o racismo, exclusão, a negação e a subordinação desenvolvidas historicamente. Já em 2000, foi elaborado o documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena de Pernambuco (Copipe) que reivindicou uma educação para os povos, sendo parceira e fortalecedora da autonomia, da cultura, das tradições e dos costumes; tendo uma formação crítica de cada índio como cidadão, a implantação de política de educação escolar indígena, a categoria professor e escola indígena, formação de magistério diferenciado e concurso público diferenciado.

A medida foi atendida pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco para oferecer a formação inicial de nível médio aos professores indígenas, com a implementação do PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores em Exercício) desenvolvido com conteúdos adaptados à realidade dos povos indígenas, mas tinha a mesma organização e tempo desenvolvido para os outros sujeitos.

Baniwa (2019) aponta que o século XXI trouxe muitas mudanças para a educação escolar indígena e destaca os pequenos avanços mais significativos que a era do governo petista trouxe para o Brasil. Durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no ano

de 2004, ajudando com questões como a educação escolar indígena e outros segmentos de diversidade e minorias sociais na agenda do MEC.

No ano de 2005, o MEC através da Secad e em parceria com a Secretaria de Ensino Superior (Sesu) lança o Programa de Licenciaturas Indígenas (Prolind). O intuito era incentivar e apoiar projetos de formação de professores indígenas em exercício, mas sem habilitação exigida pela lei em instituições públicas no ensino superior. Os cursos de Magistério Indígena seriam “ofertados pelas Secretarias Estaduais de Educação e os cursos de Licenciatura Indígena são ofertados pelas universidades públicas, mas todos com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, por meio da Secad/Secadi” (BANIWA, 2019, p.126).

Em 2009, na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, idealizam a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena em âmbito nacional, com ordenamento jurídico, específico e diferenciado que fosse coordenado pelo MEC, com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos. Tal fator contempla e respeita a situação territorial de cada povo, além disso, era necessário pensar em um calendário diferenciado, normas específicas, além da autonomia pedagógica e gerencial.

O documento final da Conferência tinha muitas propostas, mas quase nada foi para a prática, no entanto

Referimo-nos à importância simbólica e política da Conferência, pois no campo prático quase nada do documento final aprovado foi considerado e implementado pelo governo até o momento, quando estamos em plena realização das etapas locais e regionais da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (BANIWA, 2019, p.127)

As etapas da educação básica passam a ampliar a entrada de crianças e jovens indígenas, na educação infantil havendo um aumento da participação devido à necessidade que os pais tem de trabalhar fora ou dentro da terra indígena, levando assim as crianças para escolas e creches. A educação infantil tornou-se opcional, já que alguns povos e comunidades entendem que as crianças menores devem ser educadas por suas famílias, nas tradições, línguas e conhecimentos tradicionais, que o ambiente escolar não faria de forma adequada.

No que se refere ao ensino fundamental, há algumas contradições como o bilinguismo que geralmente só é praticado nas quatro primeiras séries. A merenda escolar passa a ser industrializada, visto que está sob responsabilidade dos municípios e acaba distanciando dos hábitos alimentares dos povos. Pouco são os recursos investidos em materiais didáticos específicos, não atendendo “as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etno-histórias e outras especialidades que deveriam ser trabalhadas de forma

articulada durante todo o ciclo do ensino fundamental, médio e até superior” (BANIWA,2019, p.136).

Como os Estados são responsáveis pelo ensino médio, há uma certa distância para com as comunidades indígenas. O ensino oferecido não tem uma ótima qualidade, não se estabelecendo uma discussão sobre o papel social dos jovens indígenas, o que desencadeia em um afastamento sociocultural e espacial. Em virtude da maioria das escolas seguirem o modelo urbano de ensino médio, assim como profissionalizante.

Houve um aumento de escolas ofertando a educação, entretanto Baniwa (2019, p.134) indica que

O problema é que o aumento da oferta não significou uma melhoria na qualidade do ensino em termos de uma educação escolar pública, indígena, específica e diferenciada, nem um aumento orçamentário destinado efetivamente às escolas indígenas. O próprio Ministério da Educação reconhece que a ampliação da oferta deve-se em grande parte pela demanda e pressão dos índios e outra parte pela força da lei que obrigou os Estados e Municípios a investirem na educação fundamental, incluindo os povos indígenas, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)

Já o acesso ao ensino superior tem início em 1990 a partir de propostas políticas de ações afirmativas adotadas pelos governos, instituições de ensino e pelas iniciativas privadas. As primeiras experiências das ações afirmativas envolvendo estudantes indígenas, são construídas por meio de convênios entre a Funai e a algumas universidades públicas e privadas. É com a criação do Prolind em 2005 que se

promove e fomenta a oferta de cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores indígenas organizados por áreas de conhecimento com o objetivo de habilitá-los para atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. (BANIWA, 2019, 140)

Para permitir esse acesso de estudantes indígenas ao ensino superior foi promulgada a Lei 12.711/2012, com intenção de promover a igualdade racial no Brasil. Juntamente a isso, cria-se o Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído em 2013 para auxiliar com bolsas os estudantes de baixa renda matriculados em Universidades e Institutos Federais, para que tais discentes alcançassem sucesso no percurso acadêmico. Em 2014, cria-se o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC, promovendo a formação específica para docentes indígenas “qualificando-os em suas práticas de letramento e numeramento a partir do uso das línguas indígenas e dos conhecimentos indígenas” (BANIWA, 2019, p.144).

Dentro desse cenário há também a precarização das escolas indígenas, onde além das questões estruturais e físicas, faltam materiais didáticos, os contratos de professores indígenas são precarizados e temporários, acarretando negação ou restrição dos direitos de aprender das crianças indígenas, interferindo nos dias letivos que vão sendo reduzidos drasticamente. Visto que

deixa os professores completamente reféns das vontades e conveniências dos gestores municipais e estaduais, muitos deles anti-indígenas ou indiferentes e ignorantes no tocante aos direitos indígenas em geral e, em especial, à educação escolar indígena. (BANIWA, 2019, p. 152)

Anos depois, tem-se a iniciativa da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, idealizada no Governo de Dilma Rousseff, tendo sua realização durante o governo de Michel Temer em 2018. Esse período de mudanças após o impeachment gerou uma grande divisão no país, no qual “o movimento indígena da educação escolar, sob a liderança do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), construiu uma agenda de mobilizações locais, regionais e nacional para impedir retrocessos, que em parte funcionou até o final de 2017” (BANIWA, 2019, p. 255). Os recursos destinados às Licenciaturas Indígenas e outros começaram a sofrer alterações após uma reforma ministerial em função das eleições de 2018.

O intuito dessa segunda reunião seria avaliar os resultados da I Coneei, mudando o formato do documento final, o qual passou a ser organizado por um ranking de 25 propostas aprovadas por meio de uma hierarquização. Como as propostas da I Coneei não foram alcançadas, a II Coneei passou por uma manutenção e reiteração.

Com a posse do presidente Jair Bolsonaro em 2019, algumas alterações como a extinção da Secadi, da Coordenação de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e as pautas da escolarização indígena ficaram sobre o encargo da Semesp (Secretaria de Modalidades Especializadas) a qual contava com um orçamento de R\$ 6.000.000 para atender a educação indígena, a educação quilombola e educação do campo.

3-Metodologia

Para atender aos objetivos apontados anteriormente nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p.

21). Utiliza-se também a abordagem quantitativa a fim de validar os dados levantados que segundo Gamboa (2013) utilizam de fatores quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos, dependendo da lógica elaborada pelo pesquisador com base nas condições materiais, sociais e históricas.

Para fazer o levantamento de trabalhos que versam sobre a educação escolar indígena, será utilizada a Pesquisa Bibliográfica. Segundo Antonio Carlos Gil (2002, p.44)

a pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas

Sendo aplicada a Análise de Conteúdo, a qual Bardin (1977) define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com a intenção de obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

O levantamento de dados desta pesquisa foi recolhido na Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) uma entidade sem fins lucrativos, cuja finalidade é desenvolver a ciência, a educação e a cultura, dentro dos princípios da participação democrática, liberdade e justiça social. Foram investigadas 5 edições, que correspondem aos anos de 2013 a 2021, sendo o foco no Gt 21, o qual trata sobre a Educação e Relações Étnico-raciais.

Ao levantar informações sobre cada uma das edições foi notório a quantidade de publicações que abordavam outros temas. Por essa razão, utilizamos como palavra-chave o tema Educação Escolar Indígena, de modo a descobrir quantos trabalhos se relacionavam com o tema. Na 40ª edição os trabalhos analisados se configuram como resumos expandidos, divergindo das quatro edições anteriores nas quais os trabalhos são artigos. Por fim, 13 trabalhos foram válidos para essa pesquisa, sendo divididos da seguinte maneira.

Quadro 01-Levantamento das pesquisas que tratam de educação escolar indígena no GT 21 da Anped

Edição e Ano	Total do GT	Total Educação Escolar Indígena
36º - 2013	18	03
37º - 2015	23	00
38º - 2017	23	02
39º - 2019	23	01
40º - 2021	51	07
Total	100%	9,4%

Fonte: ANPEd, Disponível em: < <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional> > , Acesso em 13 de abril de 2023, às 21:52

A primeira observação a ser levantada sobre as pesquisas é a quantidade de trabalhos que são publicados no GT 21, no decorrer das edições. De 2013 a 2019 o número de artigos foi zero ou muito baixo, quebrando o ciclo apenas no ano de 2021, na 40ª Edição, quando houve um aumento das pesquisas no que diz respeito a educação escolar indígena. Entretanto, o número de resumos expandidos mais que dobrou em relação com os artigos publicados na edição anterior.

4 – Dialogando com as pesquisas

Para analisar os artigos e resumos expandidos dividiremos a análise de dados em duas seções, na primeira parte seção serão apresentadas as pesquisas investigadas, juntamente com as suas temáticas, problemas de pesquisa, objetivos, metodologias, autorias, instituições e regiões. Na segunda parte serão analisados os dados, de forma mais precisa, utilizando os objetivos específicos como processo mediador.

4.1 – Descrição das pesquisas investigadas

Para atender os objetivos expostos anteriormente nesta pesquisa, utilizou-se 6 artigos e 7 resumos expandidos encontrados em 5 edições da Anped, para podermos identificar as pesquisas e seus respectivos problemas, objetivos e metodologias, assim como identificar as autorias, instituições e regiões que as pesquisas foram desenvolvidas. Os artigos selecionados foram codificados de 1 a 6, assim como os resumos expandidos foram numerados de 1 a 7, para facilitar a compreensão durante a exposição.

O artigo 1 tem como título “A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional”. Expõe como problema de pesquisa, as histórias de

sala de aula, de outros espaços da escola e das pesquisas realizadas. O texto do artigo não deixa explícito o objetivo desse trabalho, mas descreve como metodologia uma pesquisa-ação. Produzido pelas autoras Ruth Pavan e Maria Cristina Paniago Lopes, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), instituição particular da região Centro-Oeste.

O artigo 2 tem como título “Formação, Pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade”. A redação do artigo não deixa explícito o problema de pesquisa, o objetivo e a metodologia desse trabalho. Tem como autoras Jaqueline Barbosa da Silva e Fátima Aparecida Silva. A instituição da qual fazem parte é a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na região Nordeste.

O artigo 3 intitulado “Os circuitos de trabalho indígena: os profissionais indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas”. Não exhibe problema de pesquisa, nem metodologia, apontando como objetivos compreendê-los (indígenas) como sujeitos de um duplo pertencimento: o pertencimento acadêmico e o pertencimento étnico-comunitário. Escrito por Wagner Roberto de Amaral na Universidade Estadual de Londrina (UEL), instituição pública do Sul do país.

O artigo 4 com o título “Educação escolar indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil”, não sinaliza o problema de pesquisa. Apresenta como objetivo a análise sobre o direito à educação às comunidades indígenas, bem como algumas dificuldades que as mesmas possuem para garantir o acesso à educação. Como procedimento metodológico utiliza a bibliografia-investigativa, por meio de dados estatísticos do CIMI, Funai e Censo escolar/INEP. Escrito por Thais Janaina Wenczenovicz, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), do Sul do Brasil.

O artigo 5 com título “A temática indígena nas práticas docentes das escolas municipais de Pesqueira/PE: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental”. Expõe como problema de pesquisa, os temas e as formas de abordagens pedagógicas sobre os povos indígenas nas escolas municipais de Pesqueira? Evidencia como objetivo geral, compreender as práticas docentes a respeito da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira/PE. Emprega como metodologia a observação, conversas informais e entrevistas, além da análise de livros didáticos e documentos curriculares norteadores da prática docente. Os autores são Conceição Gislâne Lima de Salles, Sandro Guimarães de Salles, ambos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e por Maria da Penha da Silva, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no Nordeste.

O artigo 6 intitulado “Educação escolar indígena e a produção de material didático específico” não menciona o problema de pesquisa. Tem como objetivo geral compreender como o projeto ASIE tem contribuído com as escolas das comunidades indígenas dos povos Apiaká, Munduruku, Kayabi/Kawaiwete, Terena e Kayapó, povos atendidos pelo polo Sinop/Juara. A metodologia utilizada foi uma pesquisa participante, com fenomenologia descritiva, qualitativa, bibliográfica e documental. Escrito por Rosângela Gomes Moreira e Alceu Zola, da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), na região Centro-Oeste.

Na continuidade dessa análise, parte-se nesse momento para a exploração de 7 resumos expandidos. O resumo expandido 1 com o título “Descolonizando a escola: Pensando novas possibilidades para a educação escolar indígena” traz como debate a descolonização. A redação do trabalho, não deixa explícito o problema de pesquisa, o objetivo e a metodologia. É redigido pelo autor Bruno Ferreira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da região Sul.

O resumo expandido 2 denominado “A BNCC nas escolas indígenas do município de Dourados-MS”. O trabalho traz como questionamentos: 1. Como tem ocorrido o processo de implementação da BNCC no município de Dourados-MS, no que tange às escolas indígenas? 2. E, como as escolas indígenas têm respondido a este processo? O objetivo da pesquisa é analisar o processo de implementação da BNCC nas escolas indígenas do município de Dourados-MS. Para isso tem como metodologia a pesquisa qualitativa documental, utilizando a observação. Produzido pelas autoras Marta Coelho Castro Torquez e Elis Regina dos Santos Viegas, pela Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), no Centro-Oeste.

O resumo expandido 3 cujo título é “Estratégias de ensino escolar indígena em contexto urbano de Boa Vista/RR estudo sobre as práticas e interações sociais”, tendo como questão problema: quais as contribuições do trabalho docente para a aprendizagem de alunos indígenas no contexto urbano, a partir de aspectos interculturais e das estratégias de ensino em escolas pesquisadas em Boa Vista/RR?. E como objetivo: Analisar como o trabalho docente contribui para a aprendizagem de alunos indígenas, a partir de aspectos interculturais e sociais garantidos pela Lei 11.645/08 em Boa Vista/RR. Faz uso de uma metodologia da Análise do Discurso Crítica. É realizado por Lysne Nôzenir de Lima Lira, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), situada na região Norte.

O resumo expandido 4 foi denominado “Educação como prática da liberdade: o significado da educação superior para os povos indígenas em Pernambuco?”. O problema de pesquisa é o que significa a Educação Superior para os povos indígenas em Pernambuco?. Não

apresenta objetivo de pesquisa e a análise pauta-se metodologicamente pela ideia de “Educação para manejo do mundo” do Antropólogo indígenas Gersem Baniwa. Produzida por Maria da Penha da Silva, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Nordeste brasileiro.

O resumo expandido 5 que tem como título “Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo intercientífico na formação universitária dos povos indígenas”, não deixa explícito o problema de pesquisa, o objetivo e a metodologia desse trabalho, sendo produzida por Rita Floramar Fernandes dos Santos e Luciane Rocha Paes, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) da região Norte.

O resumo expandido 6 cujo título é “Por cartas: escritas originárias de crianças e adolescentes indígenas para o mundo em tempo pandêmico”, não apresenta problema de pesquisa e nem objetivo, trazendo uma abordagem qualitativa como metodologia. É escrito pelos autores Mariana Rodrigues Miranda, Rafaella Capela Leão e Fábio Guss Strelhow, pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Universidade Federal do Pará (UEPA), instituições da região Norte e Nordeste.

O último resumo analisado, o número 7, foi denominado de “Tensões entre religiões e espiritualidade na educação escolar indígena do povo Pipipã”. A questão problema pauta-se em até onde outras religiões impedem o diálogo entre a educação escolar indígena com a religiosidade e rituais Pipipã? O objetivo geral é compreender como a prática de professores indígenas convertidos a religiões evangélicas podem interferir na consolidação do currículo específico e diferenciado do povo Pipipã. A metodologia apontada é uma pesquisa documental, com observação participante e entrevista. Escrita por Luiz Carlos Barbosa de Sá, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), região Nordeste.

4.2- Desvelando as pesquisas

Ao retomar os objetivos deste trabalho é necessário identificar as pesquisas, os problemas de pesquisa, objetivos e metodologias. Por essa razão, buscamos identificar quais as temáticas mais abordadas nas pesquisas publicadas na Anped, ao tratar da educação escolar indígena. Com base no Quadro 01 é perceptível que no decorrer das edições investigadas houve o aumento de trabalhos no Gt 21.

Foram analisados 6 artigos e 7 resumos expandidos, desses apenas 6 apresentaram problema de pesquisa, 6 revelam objetivo e 9 descrevem suas metodologias. A partir de uma verificação inicial podemos destacar que 8 temáticas são mais frequentes, sendo elas: a) diálogo intercultural, b) formação, pesquisa e prática escolar indígena, c) profissionais indígenas, d)

educação escolar indígena: reflexões e conflitos, e) material didático indígena, f) BNCC na educação escolar indígena, g) culturas de infâncias e adolescências indígenas e h) religião e espiritualidade na educação escolar indígena. Estas temáticas representam nas pesquisas algumas das feridas coloniais que se dão na diferença colonial dos territórios educativos dos povos indígenas do Brasil.

Também propomos identificar as autorias, as instituições e as regiões em que as pesquisas foram desenvolvidas. Dos 13 trabalhos analisados, 6 foram produzidos por apenas um autor, e outros foram realizados em parceria sendo 5 produzidos por duplas e 2 foram por trios, totalizando 19 autorias. As pesquisas foram escritas majoritariamente por mulheres correspondendo a 73,68%, e 26,31% foram escritas por homens. A porcentagem expressiva de autoras tem relação com o número de mulheres presentes dentro das instituições de ensino superior, como apontam os dados do Instituto Semesp (2020)⁴.

Foram identificadas 10 instituições de ensino superior, sendo elas UCDB, UFPE, UEL, UERGS, UFRPE, UNEMAT, UFGD, UFAM, UFSB e UEPA. Das quais, apenas a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) é instituição privada, localizada na região Centro-Oeste, como apresenta o Quadro 02.

Quadro 02 – Tabela de instituições de ensino superior públicas e privadas

Instituição	Pública	Privada
UCDB		X
UEL	X	
UEPA	X	
UERGS	X	
UFAM	X	
UFGD	X	
UFPE	X	
UFRPE	X	
UFSB	X	
UNEMAT	X	

⁴ De acordo com o levantamento, 57% dos estudantes matriculados em instituições de ensino superior são mulheres. Nos cursos de licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71,3% das vagas. Nos cursos de bacharelado, esse número é de 54, 9%; e nos da área de Saúde e Bem-Estar, elas são 72,1 % dos estudantes. (PEDUZZI, 2020)

Total	90%	10%
--------------	------------	------------

Fonte: Própria autora.

Em uma análise geral e conforme identificado no Quadro 02, a quantidade de instituições públicas de ensino superior equivale a 90% das instituições, fazendo referência a quantidade de universidades públicas brasileiras segundo os dados do Censo da Educação Superior⁵.

Contudo, é necessário demonstrar a quantidade e o percentual de trabalhos publicados pelas universidades, a fim de compreender quais instituições tem pesquisado como maior frequência a respeito da temática educação escolar indígena.

Quadro 03 - Número de trabalhos publicados por instituições públicas

Instituição	Número de trabalhos	Percentual
UCDB	1	6,66%
UEL	1	6,66%
UEPA	1	6,66%
UERGS	2	13,33%
UFAM	2	13,33%
UFGD	1	6,66%
UFPE	4	26,66%
UFRPE	1	6,66%
UFSB	1	6,66%
UNEMAT	1	6,66%
Total	15⁶	100%

Fonte: Própria autora.

Destacamos que dentre as instituições as que mais tiveram produção acadêmica foram a UFPE com 4 trabalhos (26,66%), a UFRGS com 2 produções (13,33%) e a UFAM com 2 produções (13,33%). Considerando o ingresso de indígenas no ambiente acadêmico por meio

⁵ Mais da metade das universidades brasileiras (53,8%) é pública. São 107, no total, sendo 63 federais – 31 nas capitais e 32 no interior -, com 1,2 milhão de estudantes matriculados. Os 97.580 docentes nas universidades públicas federais oferecem 469 mil vagas em 4.912 cursos de graduação. (RABELO, 2019)

⁶ Foram analisados 13 trabalhos, entretanto houveram parcerias entre duas universidades, o que se relaciona com o resultado apontado na tabela, por essa razão ocorre essa diferença no número de trabalhos analisados e o número de trabalhos expostos na tabela.

da política de cotas, indaga-se quais regiões tem apresentado mais trabalhos sobre essa temática e a quantidade de instituições que abordam o tema.

No que diz respeito a quantidade de trabalhos realizados pela UFPE, UFRGS e UFAM, também se pode identificar que cada uma delas representa uma região diferente do país. Perante essa afirmação, cabe observar quais as regiões tem escrito mais sobre a educação escolar indígena, assim como mostra o Quadro 04.

Quadro 04- Número de trabalhos publicados por região

Região	Número de trabalhos publicados	Percentual
Norte	3	21,42%
Nordeste	5	35,71%
Sul	3	21,42%
Sudeste	0	0,0%
Centro-Oeste	3	21,42%
Total	14⁷	100%

Fonte: Própria autora.

Dos 13 trabalhos apurados, apenas a região Sudeste não teve nenhuma pesquisa identificada, como demonstra o Quadro 04, sendo a região Nordeste detentora de 35,71%, em seguida apresentam-se empatadas a região Norte, as regiões Centro-Oeste e Sul com 21,42%. Esses dados, ao serem comparados aos levantamentos populacionais do IBGE⁸, apresentam que o número de pesquisas corresponde de forma equilibrada com a quantidade de indígenas de cada região, com exceção do Sudeste.

A geopolítica do conhecimento sobre as pesquisas da Anped no GT21 que tratam da temática indígena, por um lado, indica que o Nordeste (em especial, a UFPE) tem uma maior preocupação com a educação escolar indígena; por outro lado, destacamos o silêncio acadêmico

⁷ Devido à parceria entre universidades, o número de trabalhos produzidos em cada região tem uma alteração, pois os cálculos foram baseados nos nomes das instituições, para assim contabilizar a quantidade de trabalhos escritos em cada região.

⁸ Grande parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada no Norte. São 753.357 indígenas vivendo na região. Em seguida, com o segundo maior número, está o Nordeste, com 528,8 mil, concentrando 31,22% do total do país. Juntas, as duas regiões respondem por 75,71% desse total. As demais têm a seguinte distribuição: Centro-Oeste (11,80% ou 199.912 pessoas indígenas), Sudeste (7,28% ou 123.369) e Sul (5,20% ou 88.097) (FUNAI, 2023)

do Sudeste sobre a temática em tema. Frisamos que nossas análises estão focadas no período de 2013 a 2021.

5- Considerações Finais

O modelo de educação indígena, desde o processo colonizador, foi alvo de interferências daqueles que se autodenominaram como seres superiores, sendo os mesmos detentores do conhecimento, o qual seria utilizado para a formação social dos indivíduos que estruturavam a nação brasileira. Dentre os modelos educacionais propostos para educação escolar indígena, os que mais se destacaram foi o modelo jesuítico, o bilinguismo inserido no ambiente escolar e a conquista de professores indígenas ao lecionarem em suas aldeias.

Por meio de muita luta, os povos indígenas conseguiram o direito de acessar à educação superior com intenção de modificar o modelo de educação escolar indígena, vigente no país. Já que não-indígenas atuavam nas comunidades, interferindo na maneira que a educação deveria ser estabelecida, sendo esta construída a partir das necessidades de cada povo. É preciso assegurar uma permanência e uma formação específica para professores indígena dentro das instituições de ensino superior. Ou seja, uma formação que tenha como natureza ser específica, diferenciada e intercultural para atender às necessidades da educação escolar indígena de cada povo.

No âmbito acadêmico, os estudantes indígenas se preocupam com a formação, a pesquisa e a prática docente de professores indígenas, visando compreender como tais professores atendem as especificidades necessárias ao tratar sobre tradições e cultura em sala de aula e, ao mesmo tempo, seguir as determinações da educação brasileira no geral. As temáticas das pesquisas estão normalmente voltadas para o diálogo intercultural, material didático indígena, as determinações da Base Nacional Comum Curricular no que se refere a educação indígena, questões como religião e espiritualidade, como exposto na análise de dados deste trabalho, mas também outras discussões são realizadas.

Nesse cenário de protagonismo indígena, o processo formativo tanto dos estudantes tem sido posto em pauta frequentemente, o que vem contribuindo na produção de pesquisas que versem sobre o tema e levem a novas problematizações que não se restrinjam ao espaço acadêmico nem as comunidades indígenas, mas que sejam postas em debate pelos demais membros da sociedade brasileira. Questões envolvendo o modo como os povos indígenas são descritos em livros didáticos utilizados em escolas não-indígenas, as políticas de cotas para o ingresso nas universidades, entre outras temáticas que promovem o debate social.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA** - Curso de Licenciatura Intercultural / Eliene Amorim de Almeida. – 2017.
- AMARAL, Wagner Roberto do. **Os circuitos de trabalho indígena: os profissionais indígenas como novos sujeitos da gestão de políticas públicas**. 36º Reunião Nacional da ANPEd- 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiania.
- BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Mórula, Laced -1. ed.- Rio de Janeiro, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História v.30. nº 60. p. 55- 75 São Paulo, 2010.
- DANTAS, Beatriz G; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria Rosário G. de. **Os povos indígenas no nordeste brasileiro: um esboço histórico**. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). História dos Índios no Brasil 2ª edição, Companhia das letras Secretaria Municipal de Cultural: FAPESP. São Paulo, 1998.
- FERREIRA, Bruno. **Descolonizando a escola: pensando novas possibilidades para a educação escolar indígena**. 40º Reunião Nacional da ANPEd- UFPA, set-out, 2021.
- FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- FUNAI. <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022#:~:text=As%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20est%C3%A3o%20presentes,37%2C4%25%20do%20total>. Acesso em 12/09/2023.
- GAMBOA, S. S. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS, Filho J. C. ; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 4 ed. p. 84- 107, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed, São Paulo, Atlas, 2002.
- IBGE. < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia> legal#:~:text=Grande%20parte%20dos%20ind%C3%ADgenas%20do,75%2C71%25%20dess e%20total.> Acesso em: 12/09/2023.

JESUS, Suzana Cavalheiro. **No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbya-Guarani**. Dissertação de mestrado, UFSM, Santa Maria, RS. 2011.

LEGISLAÇÃO. < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm > Acesso em 05/07/2023.

LIRA, Lysne Nôzenir de Lima. **Estratégias de ensino escolar indígena em contexto urbano de Boa Vista- RR Estudo sobre práticas e interações sociais**. 40º Reunião Nacional da ANPEd - Universidade Federal do Pará - Set- out, 2021.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da educação escolar indígena no Brasil: alguns apontamentos**. Encontro Estadual de História – ANPUH. RS, 2018.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Rosângela Gomes; ZOLA, Alceu. **Educação escolar indígena e a produção de material didático específico**. Revista Even. Pedagog. Número regular: Os manuais didáticos e a educação. Sinop. v. 12, n. 1 (30.ed.), p. 240-264. jan/jul. 2021.

MIRANDA, Marina Rodrigues; LEÃO, Rafaella Capela. STRELHOW, Fábio Guss. **Por cartas: escritas originárias de crianças e adolescentes indígenas para o mundo em tempo pandêmico**. 40º Reunião Nacional da ANPEd - Universidade Federal do Pará - set -out, 2021.

PAVAN, Ruth; LOPES, Maria Cristina Lima Paniagro. **A Construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não-convencional**. 36º Reunião Nacional da ANPEd- 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiania.

PEDUZZI, Pedro. Mapa do Ensino Superior aponta maioria feminina e branca. Brasília, 2020. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20levantamento,de%20ensino%20superior%20s%C3%A3o%20mulheres.>> > Acesso em 26/09/2023.

PINTO, Tales. **Jesuítas no Brasil Colônia**. Escola kids, s.d. Disponível em: < <https://escolakids.uol.com.br/historia/jesuitas-no-brasil-colonia.htm#:~:text=Os%20jesu%C3%ADtas%20liderados%20por%20Manoel,N%C3%A3o%20pare%20agora> > Acesso em: 05/07/2023.

RABELO, Nair. **Universidades: o que são e para que servem?** Darcy, Revista de Jornalismo Científico e Cultura da Universidade de Brasília. Edição nº 23 julho – dezembro, 2019.

SÁ, Luiz Carlos Barbosa de. **Tensões entre religiões e espiritualidade na educação escolar indígena do povo Pipipã**. 40º Reunião Nacional da ANPEd - Universidade Federal do Pará - set - out, 2021.

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de; SALLES Sandro Guimarães de; SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nas práticas docentes das escolas municipais de**

Pesqueira/PE: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 38º Reunião Nacional da ANPEd - 01 a 05 de outubro de 2017 - UFMA - São Luís /MA.

SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos; PAES, Luciane Rocha. **Reflexões entre as novas sínteses teóricas e o diálogo intercientífico na formação universitária dos povos indígenas.** 40º Reunião Nacional da ANPEd. Universidade Federal do Pará - set - out, 2021.

SILVA, Jaqueline Barbosa da; SILVA, Fátima Aparecida. **Formação, Pesquisa e Prática Pedagógica dos/as professores/as Indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do Pibid Diversidade.** 36º Reunião Nacional da ANPEd- 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiania.

SILVA, Maria da Penha da. **"Educação como prática da liberdade": o significado da educação superior para os povos indígenas em Pernambuco.** 40º Reunião Nacional da ANPEd- Universidade Federal do Pará - Set-out, 2021.

TREVISAN, Rita; LIMA, Eduardo. **Para que serviam as missões jesuíticas.** Nova Escola, 2011. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/2447/para-que-serviam-as-missoes-jesuisticas> > Acesso em: 05/07/2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **A BNCC nas escolas indígenas do município de Dourados- MS.** 40º Reunião Nacional da ANPEd - Universidade Federal do Pará, Set - out, 2021.

WENEZENOVIEZ, Thaís Janaina. **Educação escolar indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil.** 38ºReunião Nacional da ANPEd - 01 a 05 de outubro de 2017 - UFMA - São Luís /MA.

HELOÍSA CORDEIRO DE CARVALHO**Do que trata as pesquisas sobre educação escolar indígena: GT21 da Anped de 2013 a 2021**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na modalidade artigo à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 02/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
Núcleo de Formação Docente/CAA - UFPE
(Orientador)

Profa. Ma. Andreza Alves da Silva
(Examinadora externa)

Profa. Me. Isaias da Silva
(Examinadora externa)