

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NAS ESCOLAS DO ALTO SERTÃO ALAGOANO

TEACHERS' PERCEPTIONS OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN INDIGENOUS SCHOOLS OF THE UPPER HINTERLAND OF ALAGOAS

Márcia do Nascimento Silva Correia¹

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro²

RESUMO: Este estudo analisa a percepção dos professores que atuam em escolas indígenas do Alto Sertão Alagoano, buscando compreender seu perfil profissional, as condições de trabalho e os desafios enfrentados na implementação de uma educação escolar indígena diferenciada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva, realizada em três escolas indígenas do Alto Sertão Alagoano, com a participação de 25 professores. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários contendo questões abertas e fechadas, cujas informações foram organizadas em tabelas e gráficos e analisadas à luz da literatura especializada sobre educação escolar indígena e formação docente. Os resultados evidenciam que os professores reconhecem a escola como espaço de fortalecimento da identidade cultural, preservação dos saberes tradicionais e promoção da cidadania. Entretanto, a pesquisa revelou desafios relacionados à predominância de vínculos temporários, à insuficiência de formação específica para o trabalho intercultural, às dificuldades no desenvolvimento de conteúdos voltados à história e à cultura indígena e à necessidade de maior apoio institucional e pedagógico. Conclui-se que o fortalecimento da educação escolar indígena requer políticas públicas voltadas à valorização profissional, à formação continuada, à estabilidade dos vínculos empregatícios e à ampliação das condições de ensino, assegurando uma educação intercultural que respeite as especificidades culturais e os direitos dos povos indígenas.

I

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Formação de professores. Interculturalidade. Povos indígenas. Políticas públicas.

ABSTRACT: This study analyzes the perceptions of teachers working in Indigenous schools in the Upper Hinterland of Alagoas, Brazil, aiming to understand their professional profile, working conditions, and the challenges involved in implementing differentiated Indigenous school education. The study adopted a qualitative and quantitative descriptive approach and was conducted in three Indigenous schools in the Upper Hinterland of Alagoas, involving 25 teachers. Data were collected through questionnaires comprising open-ended and closed-ended questions. The information was organized into tables and graphs and analyzed in light of the specialized literature on Indigenous school education and teacher education. The findings indicate that teachers recognize the school as a space for strengthening cultural identity, preserving traditional knowledge, and promoting citizenship. However, the study also identified challenges related to the predominance of temporary employment contracts, the lack of specific training for intercultural education, difficulties in teaching Indigenous history and culture, and the need for greater institutional and pedagogical support. The study concludes that strengthening Indigenous school education requires public policies focused on teacher professional development, continuing education, employment stability, and improved teaching conditions, thereby ensuring an intercultural education that respects the cultural specificities and the rights of Indigenous peoples.

Keywords: Indigenous school education. Teacher education. Interculturality. Indigenous peoples. Public policies.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

² Professora dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da Veni Creator Christian University.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da percepção dos professores que atuam nas escolas indígenas constitui um elemento fundamental para a análise das condições em que se desenvolve a educação escolar indígena. Esses profissionais ocupam posição estratégica na mediação entre os conhecimentos tradicionais das comunidades e os conhecimentos sistematizados previstos nas políticas educacionais, desempenhando papel essencial na construção de práticas pedagógicas interculturais, na valorização da identidade étnica e no fortalecimento das culturas indígenas.

Nesse contexto, o presente estudo buscou caracterizar o perfil dos docentes que atuam em escolas indígenas localizadas no Alto Sertão Alagoano, considerando aspectos relacionados à formação acadêmica, ao tempo de atuação, ao vínculo profissional e às percepções acerca dos desafios e das potencialidades da educação escolar indígena. Além disso, investigaram-se questões referentes às condições de trabalho, ao acesso às tecnologias, às dificuldades encontradas na abordagem da história e da cultura indígena e à compreensão dos professores sobre o papel social da escola em suas comunidades.

A produção dessas informações possibilita compreender não apenas as características dos profissionais que atuam nessas instituições, mas também os fatores que influenciam o desenvolvimento das práticas pedagógicas e a efetivação de uma educação diferenciada, intercultural, específica e bilíngue, conforme preconizam a legislação educacional brasileira e as diretrizes da educação escolar indígena. Ao analisar as experiências e percepções dos docentes, torna-se possível identificar desafios estruturais e formativos, bem como evidenciar potencialidades que podem subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da educação indígena.

2

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva, desenvolvido com o objetivo de compreender a percepção dos professores que atuam em escolas indígenas do Alto Sertão Alagoano acerca da educação escolar indígena, bem como caracterizar seu perfil profissional e identificar desafios relacionados ao exercício da docência nesse contexto.

O estudo foi realizado em três escolas indígenas localizadas no Alto Sertão Alagoano: Escola Estadual Indígena José Carapina (Ei), Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de

Souza (E₂) e Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva (E₃). Participaram da pesquisa 25 professores que atuavam nessas instituições durante o período da coleta de dados.

A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários contendo questões fechadas e abertas. Inicialmente, o link do instrumento foi encaminhado aos gestores escolares, que realizaram a mediação junto aos docentes, sensibilizando-os para a participação voluntária na pesquisa. Após a coleta, os dados foram organizados em tabelas e gráficos, preservando-se o anonimato dos participantes mediante codificação alfanumérica (P₁, P₂, P₃...) e das escolas (E₁, E₂ e E₃). Essa estratégia permitiu garantir a confidencialidade das informações e facilitar a organização dos resultados.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva simples, utilizando frequências absolutas e percentuais para caracterização do perfil dos participantes. As respostas discursivas foram submetidas à análise interpretativa, estabelecendo diálogo entre os depoimentos dos professores e a literatura especializada sobre educação escolar indígena, interculturalidade, formação docente e políticas públicas.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com os princípios éticos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), por meio do Parecer Consubstanciado nº 8.092.336, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 81793624.6.0000.0122. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e tiveram assegurados o caráter voluntário de sua participação, o anonimato, a confidencialidade das informações e a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos.

3 A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO ALTO SERTÃO ALAGOANO: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E DESAFIOS

Os resultados apresentados nesta seção têm como finalidade caracterizar o perfil dos professores que atuam nas escolas indígenas do Alto Sertão Alagoano e analisar suas percepções acerca das condições de trabalho, da formação docente e dos desafios vivenciados na implementação da educação escolar indígena. A análise fundamenta-se nos dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa, articulando as informações empíricas com a literatura especializada sobre educação escolar indígena, interculturalidade, formação de professores e políticas públicas educacionais. Inicialmente, apresenta-se a caracterização dos docentes participantes, seguida da discussão sobre aspectos relacionados à

atuação profissional, às condições de ensino e ao papel da escola indígena na preservação da identidade cultural e no fortalecimento das comunidades.

A pesquisa contou com a participação de 25 professores distribuídos em três escolas indígenas do Alto Sertão Alagoano. Os participantes apresentaram idades entre 23 e 50 anos e diferentes tempos de atuação na educação escolar indígena, variando de quatro meses a 24 anos de experiência profissional. Esse conjunto de dados evidencia a presença de docentes com trajetórias distintas, reunindo profissionais em início de carreira e educadores com ampla experiência no contexto das comunidades indígenas.

Quanto à formação acadêmica, observou-se predominância de licenciados em Pedagogia, além de profissionais graduados em História, Matemática, Educação Física, Ciências Biológicas e cursos de Licenciatura Intercultural, especialmente nas áreas de História e Matemática. Também foram identificados docentes com formação superior não especificada e uma professora em processo de conclusão da Licenciatura Intercultural em História. A presença de licenciaturas interculturais demonstra avanços na qualificação de professores para atuar em contextos educacionais indígenas, embora ainda coexistam profissionais cuja formação não corresponde diretamente à área em que desenvolvem suas atividades docentes.

Em relação à formação continuada, constatou-se que a maior parte dos participantes não possui pós-graduação. Entre aqueles que realizaram estudos em nível de especialização ou pós-graduação, destacam-se áreas como Educação Especial e Inclusiva, Alfabetização e Letramento, Tecnologia na Educação, Educação Infantil, Ludopedagogia, Etnologia Indígena, Metodologia do Ensino e um docente em curso de Mestrado em Antropologia Social, além de uma professora com mestrado não especificado.

Quanto à distribuição institucional, a maior parte dos participantes pertence à Escola Estadual Indígena José Carapina (E₁), seguida pela Escola Estadual Indígena Ancelmo Bispo de Souza (E₂) e pela Escola Estadual Indígena Juvino Henrique da Silva (E₃). Essa distribuição permitiu reunir informações provenientes de diferentes contextos escolares, possibilitando uma análise abrangente das características profissionais dos docentes que atuam na educação escolar indígena do Alto Sertão Alagoano.

De modo geral, o perfil identificado revela um corpo docente heterogêneo quanto à formação, ao tempo de experiência e à qualificação acadêmica, evidenciando tanto avanços na formação de professores indígenas quanto desafios relacionados à ampliação da formação específica e continuada para atender às demandas da educação escolar indígena.

Podemos observar, no quadro de perfil dos educadores, que, embora a formação dos professores esteja presente, em alguns casos ela não é diretamente relacionada à disciplina lecionada. Isso ressalta a necessidade de investir em uma formação mais específica, que alinhe o preparo docente às demandas das disciplinas e aos contextos de ensino. Apesar disso, critérios internos têm permitido que os professores atuem em áreas complementares ao seu perfil de formação. Vale destacar que parte desses educadores é formada em cursos de graduação interculturais, voltados para a qualificação de professores indígenas, evidenciando a importância de ampliar e fortalecer esse tipo de formação

O tempo de experiência de atuação dos professores nas escolas indígenas também é um fator relevante para compreender a conjuntura dessas instituições, seus objetivos e seu papel social. Professores com diferentes níveis de experiência trazem perspectivas diversas sobre as transformações que ocorreram ao longo dos anos, além de um conhecimento mais profundo da comunidade e suas necessidades. A experiência profissional proporciona uma maior compreensão das questões culturais, pedagógicas e sociais que moldam o ambiente escolar, influenciando diretamente a construção e o alcance dos objetivos educacionais.

O acesso à internet nas escolas indígenas participantes da pesquisa é um aspecto relevante a ser considerado, pois impacta diretamente as práticas pedagógicas e o acesso a materiais didáticos pelos professores. É importante destacar a disponibilidade e a qualidade da conexão, considerando os tipos de acesso, como fibra óptica, satélite ou outras formas, e a estabilidade da rede. Além disso, é necessário avaliar como a internet é utilizada para fins pedagógicos, identificando as principais finalidades e se há suporte técnico disponível para resolver eventuais problemas de conectividade.

Deve-se também registrar os desafios enfrentados pelos professores em relação ao acesso, como dificuldades para implementar metodologias que dependam de recursos online e possíveis alternativas desenvolvidas para lidar com essas limitações. Por fim, é fundamental analisar os impactos que a presença ou ausência de internet exerce sobre as metodologias de ensino e o uso de tecnologias educacionais, ressaltando como essa questão pode influenciar o contexto educacional nas escolas públicas, especialmente nas indígenas. Apesar dessa disponibilidade, há uma carência de ferramentas de acesso para os alunos, o que representa uma problemática significativa a ser enfrentada.

Na Escola 1, observa-se um número significativamente maior de monitores (70%) em relação aos professores efetivos (30%). Esse dado reflete a fragilidade dos vínculos empregatícios no ensino indígena, uma questão amplamente debatida na literatura. O fato de a Escola 2, não

contar com nenhum professor efetivo e possuir 100% de monitores reforça as preocupações sobre a falta de estabilidade no quadro docente.

A Escola 3 apresenta um quadro um pouco mais equilibrado, com 40% professores efetivos e 60% monitores. Ainda assim, os docentes sem vínculo permanente continuam sendo maioria. Como argumenta Freire (1987, p. 36), "a educação exige compromisso e permanência, pois o ato de ensinar é também um ato de aprender continuamente com os estudantes e suas realidades". Dessa forma, mesmo que a relação entre efetivos e monitores seja melhor do que nas outras escolas, a predominância de contratos temporários pode comprometer a construção de um ensino de qualidade e contextualizado.

A pesquisa evidencia que a educação nas escolas indígenas ainda enfrenta desafios estruturais significativos no que diz respeito à estabilidade docente. A alta presença de monitores em detrimento de professores efetivos indica que a valorização do profissional da educação indígena ainda é uma questão pendente. Como afirma Silva (2005, p. 87), "a valorização do professor passa pela garantia de condições dignas de trabalho, incluindo estabilidade e formação contínua". Dessa forma, é essencial que políticas públicas sejam implementadas para assegurar a permanência e qualificação dos docentes nessas instituições, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e eficiente para as comunidades indígenas.

A pesquisa apresenta dados sobre as dificuldades dos professores em trabalhar conteúdos diferenciados ligados à história e cultura indígena em três escolas. A análise revela que a maioria dos professores enfrenta desafios significativos ao abordar esses temas, o que pode estar relacionado à falta de formação específica, materiais didáticos adequados ou políticas educacionais que valorizem essas temáticas.

Na Escola 1, 82% professores indicaram que enfrentam dificuldades, enquanto apenas 18% afirmaram não ter problemas ao abordar conteúdos diferenciados. Isso confirma a tese de Candau (2003, p. 56), segundo a qual "o ensino de temáticas culturais específicas requer não apenas interesse do docente, mas também formação contínua e apoio institucional para garantir uma abordagem pedagógica eficaz".

Na Escola 2, os dados são muito próximos aos da Escola 1: 80% professores indicaram dificuldades, e apenas 20% disseram não ter problemas. Isso reforça a necessidade de formação docente adequada, como apontado por Silva (2005, p. 87), que afirma que "a inclusão de conteúdos culturais específicos exige metodologias próprias, bem como materiais didáticos contextualizados que auxiliem o professor no planejamento e na execução das aulas".

Na Escola 3, os dados são ainda mais preocupantes, pois 100% dos professores relataram dificuldades. Esse resultado pode estar ligado a uma ausência total de suporte pedagógico para a abordagem da cultura e história indígena. Segundo Freire (1987, p. 42), “a educação libertadora deve partir da realidade do educando, permitindo que sua cultura e sua história sejam valorizadas no processo de ensino-aprendizagem”. No entanto, sem suporte adequado, os professores encontram barreiras para promover essa valorização.

Os dados evidenciam que a grande maioria dos professores encontra dificuldades para trabalhar conteúdos diferenciados sobre a história e cultura indígena. Isso indica a necessidade urgente de investimentos na formação docente específica para esse contexto.

A falta de orientações específicas para as escolas indígenas pode gerar insegurança entre os professores, principalmente nas escolas como a E1, mesmo apresentados resultados positivos quanto nível de aprendizagem dos alunos podemos considerar que é essencial a formação para os professores e orientações aos professores indígenas e não indígenas. Esses educadores, muitas vezes, não possuem a formação ou vivência necessária para lidar com as particularidades culturais, linguísticas e sociais dos alunos indígenas, o que agrava a sensação de insegurança.

Por outro lado, nas escolas compostas exclusivamente por professores indígenas, apesar do vínculo cultural existente, ainda se observa a necessidade de um suporte especializado em metodologias de ensino que respeitem e integrem a identidade indígena, a fim de proporcionar um aprendizado mais contextualizado e eficaz.

No questionamento sobre o papel da escola na comunidade, as respostas obtidas na pesquisa apresentam similaridades e até complementam o que foi construído no referencial teórico. Observa-se que há um consenso quanto à relevância da escola indígena como um espaço de fortalecimento cultural e intelectual, corroborando as análises já discutidas por estudiosos da área.

Portanto, a pesquisa evidencia que a percepção da comunidade sobre o papel da escola não apenas confirma o que está descrito no referencial teórico, mas também adiciona novas camadas de compreensão sobre o impacto da escola indígena no desenvolvimento social e cultural das comunidades. Esse alinhamento entre teoria e prática reforça a necessidade de políticas públicas que fortaleçam essas instituições, garantindo condições adequadas para que possam cumprir plenamente seu papel educacional e social.

A pesquisa mostra a relevância das escolas indígenas como espaços fundamentais para o fortalecimento cultural, intelectual e social das comunidades. As respostas fornecidas pelas três escolas (E1, E2 e E3) destacam tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados,

compondo um panorama rico sobre o papel que essas instituições desempenham na preservação da identidade e no desenvolvimento comunitário.

Em primeiro lugar, observa-se que todas as escolas convergem na percepção de que a preservação da cultura e o fortalecimento da identidade indígena são pilares centrais de sua atuação. Termos como "preservação cultural", "valorização da identidade étnica" e "reafirmação cultural" aparecem reiteradamente nas respostas, demonstrando que as escolas são vistas como agentes de resistência frente aos processos de apagamento histórico e cultural que as comunidades indígenas enfrentam. A E1, por exemplo, enfatiza que a escola é um "caminho para o fortalecimento da identidade e do protagonismo na comunidade", enquanto a E2 reforça a conexão da educação escolar indígena com a ressignificação dos "territórios" e dos saberes ancestrais.

Outro aspecto relevante é o papel da escola como um elo entre o saber formal e o saber tradicional. As respostas indicam que a integração entre esses dois tipos de conhecimento é percebida como essencial para a formação dos estudantes. Na E2, a educação é descrita como uma "vivência" que respeita os costumes e tradições, ao mesmo tempo em que busca garantir a continuidade dos saberes indígenas, como o uso de ervas medicinais. Já na E1, há um reconhecimento explícito da importância de inserir práticas culturais no ambiente escolar, promovendo o diálogo entre a cultura local e o currículo formal. Esse aspecto reforça o caráter intercultural das escolas indígenas, apontado por diversos autores como uma característica fundamental para sua eficácia.

8

Além disso, as respostas destacam o papel das escolas como espaços de protagonismo e pertencimento comunitário. Em E1, por exemplo, a escola é descrita como "um local acolhedor para todas as famílias", o que evidencia sua função social como ponto de encontro e interação entre diferentes gerações. Na E2, a educação é vista como uma forma de resistência e luta, conectando os saberes tradicionais às demandas contemporâneas das comunidades indígenas. Esse reconhecimento fortalece a noção de que as escolas não apenas educam no sentido formal, mas também promovem a coesão social e o sentimento de pertencimento.

Outro ponto importante é a valorização da educação diferenciada e contextualizada. Em todas as escolas, há um entendimento de que o processo educativo precisa dialogar com as realidades locais e incorporar as especificidades culturais dos povos indígenas. Na E1, menciona-se que a escola busca "aprimorar os conhecimentos relacionados aos costumes do povo", enquanto a E3 destaca a importância de manter uma escola "diferenciada", que promova a

valorização cultural. Esses elementos apontam para a necessidade de políticas educacionais específicas, que respeitem e fortaleçam essas práticas.

A dimensão do impacto social e pessoal também aparece como um aspecto central. Na E3, há um reconhecimento de que a escola contribui para o "crescimento pessoal e social" dos estudantes, enquanto a E1 menciona os resultados positivos na aprendizagem e a melhoria no conhecimento dos alunos. Essas percepções ressaltam que, além de sua função cultural, a escola também desempenha um papel importante na promoção do desenvolvimento humano e na ampliação de oportunidades para os estudantes.

A análise das respostas evidencia que as escolas indígenas desempenham um papel multifacetado e essencial nas comunidades, atuando como guardiãs do patrimônio cultural, promotoras do protagonismo comunitário e agentes de transformação social. Para Baniwa (2016), a escola indígena não deve ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas sim um ambiente que fortaleça a identidade dos povos indígenas e contribua para sua autonomia.

As respostas dos professores mostram que há um entendimento consolidado sobre as diferenças entre a escola indígena e a escola não indígena. De modo geral, os participantes reconhecem que a educação escolar indígena possui características próprias, fundamentadas na valorização da identidade cultural, na preservação dos saberes tradicionais, na participação da comunidade e na construção de uma educação intercultural comprometida com a realidade dos povos indígenas.

Os docentes destacam que a principal distinção entre os dois modelos de escola está na contextualização do currículo. Enquanto a escola não indígena segue uma organização curricular mais generalista, orientada pelas diretrizes nacionais, a escola indígena incorpora os conhecimentos, as práticas culturais, a história, os costumes, as crenças e as tradições de cada povo, articulando esses saberes ao currículo escolar. Para os participantes, essa integração possibilita uma formação mais significativa e alinhada às especificidades culturais e sociais das comunidades indígenas.

As respostas também evidenciam que a escola indígena é compreendida como uma instituição construída em estreita relação com a comunidade. Os participantes ressaltam que o planejamento pedagógico ocorre de forma participativa, envolvendo lideranças, famílias, anciãos e demais membros da comunidade, fortalecendo o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais. Essa característica diferencia a escola indígena de modelos

educacionais mais padronizados, nos quais as especificidades culturais locais nem sempre são contempladas.

Os professores enfatizam ainda que a educação escolar indígena possui um caráter formativo voltado para a valorização da cultura, da autonomia e da resistência dos povos originários. Em diversos relatos, a escola foi descrita como um espaço de luta, pertencimento e fortalecimento da identidade, capaz de formar cidadãos conscientes de sua história, de seus direitos e de sua responsabilidade na preservação do patrimônio cultural de suas comunidades.

Embora tenha predominado uma compreensão clara acerca das diferenças entre os dois modelos de escola, observou-se que alguns participantes apresentaram respostas sucintas, limitando-se a afirmar que reconhecem essa distinção, enquanto outros desenvolveram reflexões mais aprofundadas sobre o significado da educação escolar indígena. Ainda assim, o conjunto das respostas demonstra consenso quanto ao reconhecimento da especificidade da escola indígena como uma modalidade educacional diferenciada, intercultural, comunitária e comprometida com a valorização dos saberes tradicionais e com a formação humana dos povos indígenas.

A análise das respostas dos participantes permite compreender as distintas percepções sobre as especificidades das escolas indígenas em relação às escolas não indígenas. Os grupos foram organizados conforme as escolas E1, E2 e E3, ressaltando perspectivas complementares sobre a função da educação indígena. Os relatos indicam que a escola indígena não se limita a reproduzir conteúdo científicos, mas articula conhecimentos tradicionais e acadêmicos, promovendo uma educação intercultural, crítica e socialmente engajada.

Os participantes da E1 enfatizam a integração entre o currículo nacional e as vivências socioculturais indígenas. Como aponta o P2, os conteúdos são “contextualizados entre o currículo nacional e as vivências socioculturais do povo”. Essa abordagem dialoga com Candau (2003, p. 56), que destaca que “a educação intercultural deve articular os saberes científicos e os conhecimentos locais, respeitando a identidade cultural dos povos indígenas e promovendo a autonomia pedagógica”.

Além disso, os participantes sublinham a construção coletiva do ensino, conforme descrito pelo Participante 9, que afirma: “a proposta pedagógica da escola indígena é construída com a participação da comunidade, buscando uma educação intercultural”. Isso reforça a perspectiva de Freire (1987, p. 42), segundo a qual “a educação deve ser um processo dialógico, no qual os sujeitos do aprendizado sejam protagonistas da construção do conhecimento”.

A escola indígena também é vista como um meio de fortalecer a identidade cultural e promover a integração comunitária. O P5 destaca que esse modelo educacional valoriza “a cultura e a integração das vivências locais”. Esse ponto dialoga com Hall (2006, p. 109), que argumenta que “a identidade cultural não é fixa, mas constantemente reconstruída a partir da interação entre tradição e modernidade, especialmente em contextos educativos”.

Os participantes da E2 enfatizam o papel da escola indígena na formação de sujeitos críticos e autônomos. O Participante 4 destaca que “a escola indígena é um lugar de adquirir conhecimento com respeito às diferenças e particularidades dos indivíduos, críticos e capazes de construir sua história”. Essa visão reflete o caráter formativo e transformador da escola indígena, alinhando-se à perspectiva de Tardif (2004, p. 91), que afirma que “o ensino deve ampliar a visão de mundo dos educandos, permitindo que reconheçam seu papel na construção da sociedade e da cultura”.

O P5 reforça que a escola indígena não é apenas um espaço físico, mas um elemento fundamental na manutenção da identidade e da resistência cultural. Para ele, “não estamos falando apenas de um prédio, mas do que a escola representa para a comunidade”. Essa fala evidencia os desafios estruturais enfrentados pelas escolas indígenas e a necessidade do fortalecimento de políticas públicas que garantam condições adequadas de ensino.

Os participantes da E3 enfatizam as diferenças entre a escola indígena e a escola não indígena, sobretudo na abordagem pedagógica e na valorização cultural. O P1 aponta que os materiais didáticos utilizados na escola indígena são voltados para a realidade cultural local, enquanto o P2 destaca que a valorização da cultura e a integração comunitária são princípios fundamentais.

O P3 complementa essa visão ao afirmar que “uma escola indígena mantém suas culturas, costumes e tradições, buscando oferecer uma educação diferenciada que respeite os direitos dos povos indígenas”. Essa afirmação converge com as diretrizes da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas, visando combater a invisibilização desses povos e fortalecer suas identidades.

Já o P4 reforça que a educação indígena se pauta nos costumes e tradições da comunidade, destacando que a escola indígena é um espaço de preservação cultural e resistência. Segundo Gomes (2019, p. 132), “as escolas indígenas cumprem um papel essencial na continuidade dos saberes ancestrais, promovendo uma educação que vai além da transmissão de conteúdos formais, consolidando-se como um espaço de reafirmação cultural e política”.

As respostas obtidas dos professores sobre a formação continuada nas escolas indígenas não foram suficientemente claras em relação ao objetivo proposto, o que pode indicar que a formulação da pergunta não favoreceu a compreensão completa do propósito da pesquisa. A diversidade de respostas e a aparente falta de clareza refletem, possivelmente, um distanciamento entre o que se esperava entender e como os participantes interpretaram a questão. No entanto, mesmo diante dessa falta de precisão, é possível perceber, intrinsecamente, que não há uma formação específica para escolas indígenas no contexto da instituição que oferece e apoia essas escolas.

As respostas indicam que a formação continuada nas escolas indígenas é, em grande parte, generalista, com poucas ações voltadas para as especificidades culturais, pedagógicas e sociais dos povos indígenas. Embora haja algumas iniciativas de troca de saberes entre educadores e a participação de membros da comunidade, como os mais velhos e lideranças, os cursos e treinamentos oferecidos pelos órgãos de apoio não se adaptam suficientemente às necessidades dos professores indígenas. Isso evidencia a ausência de uma formação mais direcionada, que respeite e valorize as realidades locais e as especificidades dos povos indígenas.

Como menciona um dos participantes: “Os professores procuram por vias gerais continuar os estudos como forma de garantia para sua profissão, nem todos os cursos estão voltados para a perspectiva indígena..., mas nada especificamente voltada às nossas realidades” (P5 - E2). A falta de uma formação contínua e específica reflete uma lacuna crítica no processo educacional nas escolas indígenas.

12

Krenak (2019) reforça a necessidade de um modelo educacional que vá além das abordagens convencionais e que respeite as culturas e os modos de vida dos povos indígenas, algo que ainda está distante de ser realidade nas escolas indígenas.

A proposta de formação continuada, portanto, precisa ser repensada para incluir metodologias e conteúdo que, de fato, atendam às peculiaridades da educação indígena, contribuindo para o fortalecimento da identidade e do saber indígena dentro das escolas. Para tanto, é fundamental que as políticas de formação continuada para as escolas indígenas sejam revistas, com o objetivo de criar uma formação mais contextualizada, que leve em consideração as necessidades e as particularidades das comunidades indígenas. A criação de um modelo formativo que integre tanto os conhecimentos acadêmicos quanto os saberes tradicionais é essencial para garantir que a educação indígena seja eficaz e respeite as vivências e as histórias dos povos que a protagonizam.

A análise das respostas evidencia que a Secretaria Estadual de Alagoas não disponibiliza formações específicas adequadas para os professores das escolas indígenas. Os relatos indicam que a maior parte das capacitações oferecidas são voltadas para um contexto geral, desconsiderando as particularidades culturais, linguísticas e pedagógicas das comunidades indígenas. Os participantes da Escola 1 (E1) destacam a inexistência de formações voltadas exclusivamente para a realidade indígena. Como afirmam P1, P3, P4, P5, P9, P12, P15, P17, P18, P21, P23 e P25, a resposta direta é “não”, indicando que não há um suporte governamental para a formação docente no contexto indígena.

Além disso, P2 complementa que “toda a estrutura do currículo é feita pela escola para atender às necessidades da escola”. Isso sugere que, diante da ausência de apoio institucional, as próprias comunidades e escolas assumem a responsabilidade de adaptar e organizar seus processos formativos. Esse cenário reforça a necessidade de uma política educacional que respeite as especificidades indígenas, conforme aponta Candau (2003, p. 62): “a formação docente intercultural deve ser construída a partir do diálogo com as comunidades locais, garantindo que os professores estejam preparados para atuar conforme suas realidades socioculturais”.

Houve divergências entre os participantes da E1, pois enquanto alguns afirmam a total ausência de formações, outros, como P7, indicam que isso ocorre “às vezes”, e P8, P10, P11, P13, P16 e P24 dizem que “sim”, sugerindo que há iniciativas pontuais. Essa falta de uniformidade pode indicar que algumas formações ocorrem de forma esporádica ou descentralizada, sem garantir acesso igualitário a todos os docentes indígenas.

A realidade na Escola 2 (E2) também evidencia desafios. O Participante 19 afirma que “infelizmente, esse ponto é algo muito almejado, porém não há atendimento até o momento”, reforçando a carência de formações contínuas e sistemáticas. Já P20 oferece um depoimento mais aprofundado, ressaltando que as formações existentes são direcionadas a um “contexto geral voltado à perspectiva nacional”, o que frequentemente desconsidera as particularidades dos territórios indígenas.

Segundo Arroyo (2012, p. 76), “a formação docente precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas, evitando reproduzir modelos homogêneos que invisibilizam suas especificidades”. No entanto, como aponta P20, as formações atuais são padronizadas e não dialogam com as realidades locais, o que gera frustração entre os professores indígenas.

O relato de P20 enfatiza a necessidade de uma abordagem formativa diferenciada, apontando que “muitas vezes fomos tratados por algumas pessoas de forma diferenciada, o que nos deixou um pouco constrangidos”. Essa fala evidencia um problema recorrente na formação de professores indígenas: a falta de reconhecimento da sua autonomia e da necessidade de que sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

O participante ainda destaca que “deveríamos ter mais formações voltadas para nossa realidade e, mais ainda, um espaço de indígenas falar com indígenas”, reivindicando a construção de um ambiente formativo onde as vozes indígenas sejam as principais referências no ensino. A análise dos relatos evidencia que a formação continuada dos professores indígenas ainda é uma lacuna na política educacional do estado de Alagoas. A ausência de formações específicas e a predominância de capacitações genéricas desconsideram as necessidades das comunidades indígenas e dificultam a implementação de uma educação verdadeiramente intercultural.

Dessa forma, é fundamental que sejam desenvolvidas políticas públicas que garantam formações específicas e contínuas, valorizando os saberes indígenas e promovendo a autonomia dos professores. Além disso, a criação de espaços formativos conduzidos por indígenas para indígenas se mostra essencial para fortalecer a identidade cultural e garantir um ensino alinhado às realidades socioculturais dos povos indígenas.

14

A complexidade em compreender o processo de formação ofertado pelo órgão responsável, a Secretaria Estadual de Alagoas (SEDUC), reflete-se diretamente nas respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa. As divergências nas respostas indicam que o modelo de formação continuada oferecido não está totalmente claro para os professores, o que pode ser um reflexo da falta de um planejamento mais alinhado com as especificidades culturais, pedagógicas e sociais das escolas indígenas. A falta de clareza sobre o processo formativo e a dificuldade em perceber os benefícios diretos das ações oferecidas são apontadas como barreiras para a efetividade da formação continuada.

Portanto, as respostas à pesquisa indicam que, para que a formação oferecida pela Secretaria Estadual de Alagoas (SEDUC) seja mais eficaz, é necessário um esforço para adaptar o conteúdo e as metodologias às necessidades reais das escolas indígenas. A formação precisa ser mais contextualizada, respeitando as particularidades culturais e sociais dos povos indígenas, como também destaca Freire (1996), ao afirmar que “educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A análise das respostas dos professores sobre a formação e sua relevância para a atuação profissional revela percepções distintas, evidenciando uma disparidade entre as expectativas dos docentes e as propostas formativas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A falta de alinhamento entre a formação continuada e as demandas das escolas indígenas pode ser percebida no número significativo de professores que não pontuaram a formação. Esse dado sugere uma possível falta de identificação com o conteúdo oferecido, ausência de aplicabilidade prática para o contexto indígena ou até mesmo desconhecimento sobre a proposta formativa.

Apesar dessa desconexão, uma parcela dos docentes reconhece aspectos positivos na formação, atribuindo notas mais altas (4 e 5) para sua relevância na prática pedagógica. Esse reconhecimento é mais evidente na Escola E₁, onde a maioria dos professores avaliou a formação como altamente relevante. Já na Escola E₂, as respostas foram mais divididas, com parte dos docentes reconhecendo a importância da formação e outros expressando insatisfação. Na Escola E₃, poucos participantes pontuaram a formação, mas aqueles que o fizeram atribuíram notas intermediárias ou altas, indicando que há aspectos positivos, mas que podem estar restritos a um número menor de beneficiados.

Um fator que pode explicar essa disparidade nas respostas é o desafio das escolas indígenas em atender simultaneamente às diretrizes da Secretaria de Educação e às demandas específicas da educação indígena. Esse duplo compromisso coloca os professores em uma

15

posição complexa, como expressa o dito popular “entre a cruz e a espada”. Os docentes enfrentam a necessidade de equilibrar a implementação das normativas oficiais, muitas vezes pensadas para escolas convencionais, com a construção de uma prática pedagógica que valorize os saberes tradicionais das comunidades indígenas. Segundo Candau (2003, p. 74), “a educação intercultural exige um processo de ressignificação constante, no qual os educadores não apenas reproduzem diretrizes externas, mas buscam articulá-las com os conhecimentos locais”.

A disparidade nas respostas evidencia que, embora alguns professores reconheçam a relevância das formações oferecidas, ainda há um longo caminho para que essas capacitações atendam plenamente às demandas das escolas indígenas.

A análise das respostas revela um cenário de desafios e contrastes, no qual a formação continuada dos professores indígenas ainda precisa ser aprimorada para se tornar mais contextualizada, inclusiva e alinhada às realidades locais. Enquanto alguns docentes identificam aspectos positivos na capacitação recebida, outros expressam frustração com um modelo formativo que ainda não contempla plenamente as demandas das escolas indígenas.

Essa situação reforça a necessidade de uma política educacional mais sensível às especificidades culturais e históricas dos povos indígenas, possibilitando que os professores atuem não apenas como transmissores de conhecimento, mas como agentes de transformação e valorização de suas culturas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa permitiram compreender aspectos relevantes da atuação dos professores nas escolas indígenas do Alto Sertão Alagoano, evidenciando desafios e potencialidades da educação escolar indígena. Constatou-se que os docentes reconhecem a escola como espaço de fortalecimento da identidade cultural, preservação dos saberes tradicionais e formação cidadã, embora ainda enfrentem limitações relacionadas às condições de trabalho, à formação específica e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais.

A pesquisa revelou um corpo docente com diferentes trajetórias formativas e tempos de atuação, destacando-se a presença de profissionais com formação intercultural. Entretanto, verificou-se a predominância de vínculos temporários e a insuficiência de formação continuada voltada às especificidades da educação indígena, fatores que comprometem a continuidade das ações pedagógicas e a valorização profissional.

Também foram identificadas dificuldades na abordagem de conteúdos relacionados à história e à cultura indígena, evidenciando a necessidade de ampliar a oferta de formações específicas, materiais didáticos contextualizados e apoio pedagógico aos professores. Embora o acesso à internet não tenha sido apontado como o principal problema, permanecem limitações quanto à disponibilidade de recursos tecnológicos para estudantes e docentes.

Conclui-se que o fortalecimento da educação escolar indígena depende da implementação de políticas públicas que assegurem a valorização docente, a estabilidade dos vínculos empregatícios, a formação continuada intercultural e melhores condições de ensino. Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões sobre a educação escolar indígena em Alagoas e subsidie futuras pesquisas e ações voltadas à garantia de uma educação que respeite as especificidades culturais e os direitos dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Siloé Soares de. *Os Kalankó, Karuazu, Koiupanká e Katokinn: resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão Alagoano*. 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANÍWA, Gersem Luciano da Silva. *O que os povos indígenas pensam da escola?* Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

BARBALHO, Ivamilson. *Educação escolar Pankará: diálogos interculturais na crise orgânica do sistema público de educação – interfaces de uma perspectiva pedagógica*. Recife: EDUPE, 2012.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2012.

CANDAU, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes escolares*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CORREIA, Márcia do Nascimento Silva. *Um olhar sobre o processo de formação continuada dos professores das escolas indígenas do Alto Sertão de Alagoas*. 2026. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Veni Creator Christian University, Celebration, Flórida, EUA, 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.