

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INDÍGENA EM RORAIMA

Odilamir da Silva dos Santos

Professor do Ensino Básico – União/SEED/RR

<http://lattes.cnpq.br/9715099384869172>

<https://orcid.org/0000-0002-7667-3493>

E-mail: dilapastora@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N1-13>

RESUMO: Este artigo teve como objetivo geral analisar se os processos da formação do professor de língua indígena dão conta de suprir as necessidades desses professores em relação as suas funções na Educação Escolar Indígena, para o qual foi aplicada uma metodologia exploratória, descritiva qualitativa, pois analisou-se como se deu processos pelos quais os professores de língua indígena passam em sua formação, se esses processos são suficientes e adequados para as funções que irá exercer na escola indígena e na comunidade que integra. O instrumento utilizado foi um questionário que se aplicou a 5 professores. A conclusão que se chegou e que de acordo aos depoimentos apresentados nas falas dos participantes sugerem que esses professores entendem que “a escola indígena deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena. Língua Indígena. Professor-Formação.

INDIGENOUS LANGUAGE TEACHER TRAINING IN RORAIMA

ABSTRACT: This article had as general objective to analyze if the processes of the formation of the teacher of indigenous language are able to meet the needs of these teachers in relation to their functions in Indigenous School Education, for which an exploratory methodology was applied, qualitative descriptive, since it was analyzed how the processes through which the teachers of indigenous language go through in their formation, if these processes are sufficient and adequate for the functions that will exercise in the indigenous school and in the community that integrates. The instrument used was a questionnaire that was applied to 5 teachers. The conclusion that was reached and that according to the testimonies presented in the speeches of the participants suggest that these teachers understand that “the indigenous school must be thought from the indigenous conceptions of the world, of Man and the forms of social, political, cultural, economic and religious organization of these peoples”.

KEYWORDS: Indigenous Education. Indigenous Language. Teacher-Training.

INTRODUÇÃO

Este tema foi pensado e repensado, entretanto, a situação da formação do professor de língua indígena me chamou bastante atenção, devido ao ato de sabermos que o ensino bilíngue e multilíngue ser muito frequente pelos professores indígenas, além de esse assunto ainda não ter devida atenção dos pesquisadores da região.

Dessa forma, voltamos nossos olhares para a formação do professor indígena, pautado principalmente no professor de língua indígena como língua materna, já que este possui a responsabilidade de incentivar o uso da língua indígena que, de certa forma, está sendo gradativamente “esquecida” e ainda “substituída” pela língua portuguesa, fazendo com que a cultura indígena tradicional seja “enfraquecida”.

Visto todas essas questões, vimos que a relevância da pesquisa voltada para a formação do professor de língua indígena em Roraima é essencial para refletirmos em como está, atualmente, a formação desses professores em Roraima, e ainda que ações nós, como professores e pesquisadores, devemos tomar para ajudarmos a essa classe de professores em suas ações e práticas pedagógicas diárias.

Portanto, analisar como se encontra a formação do professor de língua indígena nesse contexto atual e propor soluções que amenize os problemas encontrados na formação desse professor se faz de extrema urgência no estado de Roraima, já que este é composto em sua maioria por indígenas e ainda está em estágio inicial.

Nesse sentido, acreditamos que essa pesquisa contribuirá de forma expressiva para a Educação Escolar Indígena do estado e, principalmente, para o futuro profissional dessa área, já que esta pesquisa também objetiva propor alternativas que amenize as situações as quais os atuais professores enfrentam em relação a sua formação e se prolonga no decorrer de sua vida profissional.

O objetivo central está em analisar se os processos da formação do professor de língua indígena dão conta de suprir as necessidades desses professores em relação as suas funções na Educação Escolar Indígena. A metodologia empregada neste artigo foi de abordagem qualitativa de caráter exploratória objetivo investigar um tópico ou problema pouco explorado, questionado ou não compreendido, como é no caso desta pesquisa que busca analisar como os professores de AEE enfrentou o ensino remoto e as atenções a alunos com dificuldades de aprendizagens; e, ainda não existe muitas investigações que analisam está problemática.

As línguas indígenas há muito tempo vêm sofrendo preconceito e discriminação. Apesar de isso está se transformando gradativamente, Maher (2006, p.30) afirma que “o que acontece é que uma língua vale o que o seu falante vale socialmente. E aos falantes

de línguas minoritárias (índios, imigrantes, surdos) não se atribui valor social e político, por isso suas línguas acabam não tendo prestígio, acabam não existindo”.

Nesse sentido, as pessoas deixam de dar a mesma relevância às línguas indígenas que dariam a uma língua estrangeira, por exemplo, o inglês, o francês. Fazendo assim, que essas línguas sejam desprestigiadas socialmente falando, entretanto, linguisticamente falando, todas as línguas são completas e executam sua função em seu ambiente e com seus falantes.

Além de esse profissional possuir essas funções sociais dentro da comunidade a qual exerce essas funções, ele exerce as funções pedagógicas, nesse caso o ensino da língua indígena e perpetuação da cultura indígena tradicional. Nesse sentido, essa pesquisa busca entender se a formação desse professor está auxiliando adequadamente em sua prática pedagógica, visto que este se encontra em um ambiente de bilinguismo ou multilinguismo.

Visto a situação exposta logo acima, a pesquisa proposta neste projeto se faz necessária devido ao fato de os estudos sobre a formação do professor de língua indígena em Roraima ser incipiente e ainda insuficiente. Além disso, essa pesquisa servirá de base para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O GOVERNO BRASILEIRO

A oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas no Brasil esteve pautada, desde o século XVI, pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram (Amorin, 2017).

Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas. O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade, a previsão de seu desaparecimento enquanto etnias diferenciadas e a

perspectiva da necessidade da integração dos índios à comunhão nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, tornaram particularmente difícil a implementação de uma política educacional por parte do Estado brasileiro que respeitasse o modo de vida e a visão de mundo destes povos (Maders, 2017).

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão destas populações, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre elas e outros segmentos da sociedade nacional.

A escola entre comunidades indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar suas especificidades culturais e suas identidades étnicas. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos às realidades socioculturais e históricas de determinadas comunidades indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se aos seus diferentes projetos de futuro.

Foi justamente a partir de experiências fragmentadas e localizadas que se gestou um novo modelo para a introdução da escola em comunidades indígenas. Este modelo, pautado fundamentalmente pelos princípios de respeito à organização social indígena e à valorização de suas línguas maternas e dos saberes e conhecimentos tradicionais desses povos, foi, em anos recentes, incorporado pelo Estado brasileiro.

Hoje, as diferentes sociedades indígenas estão conscientes de que a escola pode ser, dentro da dinâmica de reestruturação social e cultural, um instrumento de fortalecimento do que lhes é próprio, além de ser um veículo de aquisição dos conhecimentos universais (Brasil, 2002a).

O MEC E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às sociedades indígenas foi introduzida pela Constituição de 1988, quando a educação

deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) e assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas (Brasil, 2002a).

Com o Decreto nº 26/91, retirou-se a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto a coordenação das ações, bem como sua execução aos estados e municípios. Como consequência desse decreto e da Portaria Ministerial nº 559/91, foram criados, no MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena, assessor dessa instância, interinstitucional e com representação dos professores índios.

O trabalho do MEC pauta-se, desde então, pelo princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística das sociedades indígenas e de sua manutenção. Reconhecendo a necessidade de se definirem os parâmetros para a atuação das diversas agências, o referido Comitê elaborou, apoiado em várias experiências inovadoras, na sua maioria, fruto de trabalhos alternativos de organizações da sociedade civil, as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”. Este documento, que representa um marco para a educação escolar indígena no Brasil, estabelece os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural (Brasil, 2002a).

A proposta de uma escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto respeitadas em suas particularidades.

Hoje, o Brasil, assim como outros países latino-americanos, reconhece que é constituído pela presença de grupos étnicos diversificados entre si, que têm direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas. Pesquisas recentes indicam que existem hoje entre 290.000 e 330.000 índios em terras indígenas, constituindo cerca de 210 grupos distintos, falantes de mais de 170 línguas diferentes. Não há informações sobre os índios urbanizados, embora muitos deles preservem suas

línguas e tradições. A política desenvolvida pelo MEC visa assegurar aos povos indígenas uma escola de qualidade, que respeite suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do País (Brasil, 2002a).

SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PAÍS

Apesar de não existir, até o momento, um estudo sistemático com dados precisos, é possível esboçar um perfil da educação escolar indígena no país. Sabe-se que a oferta de programas educacionais aos povos indígenas no Brasil é ainda incipiente, caracterizada por experiências fragmentadas e descontínuas e pela atuação de diferentes órgãos e instituições, seguindo orientações diversas e implementando ações particulares. Porém, é graças a estas iniciativas que hoje, a escola está presente no cotidiano de muitas sociedades indígenas, ainda que não corresponda ao modelo de escola que vem sendo reivindicado por vários povos indígenas (Amorin, 2017).

Em sua grande maioria, estas escolas só oferecem o ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau, com professores, quase na sua totalidade, leigos e com diferentes níveis de conhecimento. Embora crescente, o número de professores índios ainda é reduzido. De modo geral, não há uma formação adequada para os professores em atuação nas escolas indígenas, sejam eles índios ou não-índios, que possibilite aos mesmos a aquisição de conhecimentos para o exercício do magistério dentro de uma proposta escolar que tem por princípios a especificidade, a diferença, a interculturalidade e o bilinguismo. Poucas são as escolas reconhecidas como indígenas: em sua maioria são consideradas como escolas rurais ou classes de extensões dessas.

Outro ponto comum às escolas indígenas é a ausência de material escolar adequado e específico em língua materna dos diferentes grupos étnicos. O quadro atual reflete uma descontinuidade, fragmentação e desarticulação, que o Ministério da Educação e do Desporto vem tentando superar através da normatização dos princípios que devem reger a oferta do ensino aos povos indígenas e da instituição de programas específicos a esta modalidade de educação.

OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (Freire, 2004).

A escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã.

No processo de catequização, os missionários jesuítas procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender suas línguas. Esses primeiros contatos entre jesuítas e índios ocorreram ora em clima de grande hostilidade, ora de forma muito amistosa. Segundo Leonardi, (1996), quando o índio se recusava a trabalhar ou se revoltava, opondo resistência ao processo de escravização (completa ou parcial), ele era duramente perseguido e reprimido.

Os índios que ofereciam resistência eram vistos como selvagens e embrutecidos, precisando ser pacificados. A resistência à escravização levou a batalhas sangrentas com os colonizadores ao longo de todo processo de ocupação do território brasileiro. Em decorrência disso os africanos acabaram por se tornar o principal contingente a fornecer força de trabalho escrava a partir do segundo século da conquista.

A princípio, para ensinar os índios a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes.

Aos poucos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam: as chamadas casas - para a doutrina dos índios não batizados - e os colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Nos colégios a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para a formação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (Ribeiro, 1984).

Mas esses ensinamentos, impostos e distantes da realidade dos nativos, não produziram mudanças no seu modo de vida, da forma direta e com a rapidez e facilidade que esperavam os portugueses. Bastava que eles voltassem ao convívio com outros índios que, mesmo aqueles que eram batizados, retornavam aos seus costumes e crenças.

Na ótica dos padres jesuítas, o contato com os colonos ocidentais não trazia bons exemplos morais e religiosos para os índios, porque era comum encontrar entre aqueles criminosos cumprindo pena de degredo. Muitos deles envolviam-se com os índios a ponto de se converterem a seus modos de vida. Mas os colonos, sobretudo, preferiam ter os índios como mão-de-obra para serviços domésticos ou para trabalhar em suas fazendas a vê-los estudando.

Como saída para esse estado de coisas, os jesuítas recorreram ao aldeamento, procedimento já utilizado em outras colônias portuguesas e que consistia na criação de grandes aldeias próximas das povoações coloniais para agrupar índios trazidos de suas aldeias no interior. Nelas os índios passavam a viver sob as normas civis e religiosas impostas pelos padres missionários, sem nenhum contato com o mundo externo a não ser quando esse atendesse a algum interesse dos jesuítas (Ribeiro, 1984).

Os aldeamentos assumiam também a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. Nesse sentido, muitos aldeamentos propunham a convivência entre povos diferentes e estimulavam casamentos interétnicos. O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos.

Segundo Freire, (2004): Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

A Língua Geral, uma adaptação de várias línguas indígenas feita pelos missionários, era ensinada para indígenas de diferentes comunidades – com costumes e

línguas variadas – que viviam nesses aldeamentos. Para se fazerem entender pelos jesuítas, pelos demais índios da aldeia e pelos colonos, os índios cristãos viam-se obrigados a aprender essa nova língua, que passou a servir também para a aprendizagem do idioma português.

Inicialmente os aldeamentos governados pelos missionários jesuítas serviram também aos interesses dos colonos, do governo-geral brasileiro e da Coroa portuguesa. A partir 1757, entretanto, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos índios era necessária. Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador.

A implantação do Diretório de Índios não representou mudanças significativas para as populações indígenas, pois, em linhas gerais, deu continuidade ao regime anterior de expropriação. Ressalte-se, porém, a proibição pelos Diretórios do uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive da Língua Geral, e a definição da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso (Ribeiro, 1984).

Com a implantação dos Diretórios intensificou-se a escravização dos índios para atender ao aumento da necessidade de braços para atuarem nas atividades domésticas, agrícolas e extrativistas. Os indígenas foram considerados próprios para essas funções, tanto pelo fato de estarem adaptados às condições naturais da região, quanto por serem mais baratos do que os escravos negros que já vinham sendo comercializados no Brasil desde 1580.

Em 1798 foi também revogado o Diretório dos Índios e nada o substituiu oficialmente até 1845, quando o Decreto 426, de 24 de julho, definiu o Regulamento das Missões. Essa norma trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas.

A atuação desses missionários assemelhou-se, em alguns pontos, ao trabalho anteriormente desenvolvido pelos missionários jesuítas. Por exemplo, retoma-se o sistema de aldeamento, que volta a ser entendido como ferramenta imprescindível para

os processos de catequização, civilização e assimilação física e social dos índios ao restante da população.

Porém, pelo menos duas diferenças merecem destaque. Em primeiro lugar, não foi dada a esses missionários a mesma autonomia desfrutada pelos jesuítas. Eles ficaram inteiramente a serviço do governo brasileiro, sem contestar suas determinações e, em alguns casos, nem mesmo eram responsáveis pelo governo dos aldeamentos, pois seus contratos tratavam de prestação de serviços à administração provincial como assistentes religiosos e educacionais.

Em segundo lugar, esses missionários acreditavam que o convívio com cristãos facilitaria a catequização dos índios, razão pela qual, diferentemente dos jesuítas, eles permitiam a permanência de não-índios nos aldeamentos (militares, comerciantes, colonos, escravos e ex-escravos negros) (Freire, 2004).

Por volta de 1870, diante da dificuldade de manter os índios nas escolas dos aldeamentos, ocorre em algumas províncias o investimento em institutos de educação, em internatos e, no caso específico de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas, com o fim de transformá-las em intérpretes linguísticos e culturais para auxiliar os missionários na suposta civilização dos seus parentes. Essas escolas localizavam-se fora da área dos aldeamentos e pretendiam oferecer às crianças indígenas não só a instrução primária elementar, mas também ensino para desempenho de funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas (Ribeiro, 1984).

Nesse espírito, cria-se em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que será extinto em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores

de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho (SECAD/ME, 2007).

Esse papel será instrumentalizado pelo discurso de valorização da diversidade linguística dos povos indígenas, com a proposição da utilização das línguas maternas no processo de alfabetização⁷ para grupos que não faziam uso da língua portuguesa, visando facilitar o processo de integração à sociedade nacional. Assim, o ensino bilíngue é estabelecido como prioridade e busca-se implantá-lo nas escolas indígenas por meio de materiais produzidos para a alfabetização e da capacitação de índios para assumirem função de alfabetizadores em seus respectivos grupos.

No programa de educação bilíngue então vigente, os índios eram alfabetizados na sua língua materna ao mesmo tempo em que eram introduzidos no aprendizado da língua portuguesa. Quando atingiam o domínio deste idioma, o ensino passava a ser realizado exclusivamente em português. Essa metodologia, na qual a língua materna é usada como ponte para o domínio da língua nacional, é chamada de bilinguismo de transição.

A partir dela a língua indígena servia para facilitar, e mesmo acelerar, o processo de integração do índio à cultura da sociedade não índia, pois quando aprendia o português e deixava de falar sua língua, simultaneamente, abandonava seu modo de vida e sua identidade diferenciada.

Diante das dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngue, em virtude dos escassos conhecimentos linguísticos referentes às várias línguas autóctones, a partir de 1970, a Funai estabelece convênios com o Summer Institute of Linguistics (SIL), visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais.

Além disso, passa a ser responsabilidade dessa instituição a preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, o treinamento do pessoal docente, tanto da Funai, como de missões religiosas e a preparação de autores indígenas. O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passa

a atuar de uma forma que se confunde com a do Estado e, em alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos (SECAD/ME, 2007).

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios (Ferreira, 2010).

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós- Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação. Para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias.

Dessa maneira, iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para a conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena voltada para o atendimento da demanda de escolarização das comunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística (MONTE, 2000).

Em 2003, tem início no Ministério da Educação um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), à qual está vinculada a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

A Secad é criada com o objetivo de institucionalizar no Sistema Nacional de Ensino o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para a política

pública educacional, evidenciando a relação entre desigualdade de acesso e permanência com sucesso na escola com a histórica exclusão fomentada pela desvalorização e desconsideração das diferenças étnico-raciais, culturais, de identidade sexual e de gênero, nas escolas brasileiras. Assim, a educação escolar indígena passa a receber um tratamento, no MEC, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas (SECAD/ME, 2007).

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS INDÍGENAS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que elas acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que sejam cumpridas (Ferreira, 2010).

A compreensão das bases legais vigentes que regulamentam e garantem os direitos indígenas, dentre as quais as relacionadas à educação, passa necessariamente pelo entendimento de que esses dispositivos, por um lado, refletem a adequação jurídica e administrativa do Estado brasileiro aos termos de tratados e pactos internacionais dos quais é signatário e, por outro, representam conquistas de lideranças indígenas, que vêm ganhando força junto aos poderes executivos e legislativos brasileiros desde meados dos anos de 1970.

Ao longo do processo de colonização do território brasileiro, o Estado português era o responsável por mediar os conflitos entre três agentes colonialistas: o administrador legal, o missionário e o colono. Isso se reflete diretamente na legislação do período, que se concentrará em disposições jurídicas relativas à organização das relações entre os conquistadores e os conquistados e servirão de respaldo para os fins da evangelização realizada de início apenas pelos jesuítas e posteriormente também por missionários de outras ordens religiosas (Monte, 2000a).

A legislação desse período não considera o índio como cidadão: ele é tido como ser humano inferior e dependente do não-índio, supostamente incapaz de se autogovernar, o que tornava necessária a tutela do Estado. Para promover a tutela indígena foi necessária a criação de uma legislação compatível com as ideias que se formaram em torno dessa questão (Colaço, 2000).

Outro aspecto característico da legislação do Brasil colonial diz respeito à existência de duas categorias distintas de índios, os aldeados - aliados dos portugueses - e os índios inimigos - espalhados pelos 'sertões'. Seguindo essa divisão, a legislação e política indigenistas seguem também dois rumos distintos: há normas legais que se aplicam aos índios aldeados e aliados e outras relativas aos inimigos. Esse princípio prevalece ao longo de todo o período de colonização e, para os índios dóceis e amigos, funcionava a política da brandura, baseada na visão protecionista e paternalista; para os inimigos, aplicavam-se as guerras justas, que resultavam na sua morte ou escravização (Amoroso, 2001).

Apesar de toda a legislação protecionista, as injustiças e a exploração indígena aconteciam porque, fundamentada na ideia de incapacidade indígena, ela atendia ora aos interesses dos governantes, ora aos interesses da Igreja e ora aos interesses dos colonos, ignorando quase que totalmente os interesses e as características próprias das sociedades indígenas, cultural e organizativamente diferenciadas.

A legislação republicana relativa ao índio é marcada pela tomada de consciência da questão indígena. Se não ocorreram mudanças significativas na prática, pelo menos na regulamentação passam a constar princípios como o da relatividade das culturas. Esse princípio está presente, por exemplo, no texto do Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, que institui o SPILT (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) e define como fundamento básico desse órgão "o respeito às tribos indígenas como povos que tinham o direito de ser eles próprios, de professar suas crenças, de viver segundo o único modo que sabiam fazê-lo: aquele que aprenderam de seus antepassados e que só lentamente vai mudar" (Ribeiro, 1984).

Além desse decreto de instituição do SPI merecem destaque, neste período, a Lei nº 5.371, de 1967, que extingue esse órgão e institui a Fundação Nacional do Índio

(Funai), que o substituirá em suas atribuições; e a Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que define o Estatuto do Índio. Entretanto, o estudo das leis brasileiras relativas à questão indígena demonstra que, apesar de assumir nuances diferentes, segundo os interesses políticos, econômicos e sociais presentes na sociedade geral em seus diferentes momentos históricos, os documentos legais relacionados ao índio permanecem, em sua essência, praticamente inalterados desde o período colonial até os anos de 1980, na pressuposição da superação de suas identidades étnicas (Brasil, 2002a).

Até a promulgação da Constituição de 1988, a legislação fundamentava-se na pragmática assimilacionista e na ideologia integracionista. Assim, os dispositivos legais buscavam legitimar a conquista e o domínio sobre os bens dos povos indígenas; serviram para justificar as guerras contra os índios, para tranquilizar as consciências dos governantes com relação ao extermínio dos povos indígenas em confrontos armados, bem como a utilização da mão-de-obra indígena e a negação dos direitos desses povos durante quase 500 anos de dominação, destruição e morte.

As definições da Constituição Federal de 1988 relativas aos direitos dos índios consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena, que desde a década de 70 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos no Brasil. Os arts. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela (SECAD/ME, 2007).

Essas definições devem-se também à adequação do Estado brasileiro a um panorama mundial em que muitos Estados Nacionais, diante da luta por direitos humanos e sociais, afirmam, por meio de novos ordenamentos constitucionais e legais, a possibilidade dos povos indígenas manterem suas identidades e práticas socioculturais. Nessa perspectiva, as definições da Constituição Brasileira de 1988 representam o marco mais importante na legislação referente a questões indígenas, pois possibilitam a reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos.

Dentre os encaminhamentos importantes efetivados após a Constituição de 1988, está o Decreto Presidencial nº 26/1991, que define o Ministério da Educação como o responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, passando os Estados e Municípios a ser responsáveis por suas execuções sob orientação do MEC. Além desse decreto, outros documentos legais representativos são gerados no plano educacional. Destacam-se, no âmbito federal, a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução nº 03/CNE/99 (Brasil, 1996).

No âmbito dos Estados há, no período pós-Constituição Federal de 1988, a promulgação de novas Constituições e definição de legislações específicas para a educação escolar indígena, com o intuito de se adequarem os princípios nacionais às particularidades locais. Embora ainda não se tenha alcançado a plena efetivação das leis na forma como foram pensadas e definidas, não se pode negar o avanço desencadeado pelas definições presentes na Constituição Federal de 1988 e nos documentos decorrentes (SECAD/ME, 2007).

FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA

Para atender a especificidade da escolarização indígena, torna-se necessário a oferta de capacitação ao professor indígena, bem como condições de formação inicial e continuada a fim de valorizar as diferentes identidades dos povos indígenas e efetivar o ensino intercultural e bilíngue, fortalecendo assim, o que a lei propõe.

Por isso, para que a escola se torne um ambiente de construção proporcionando transformação, é necessário que se concretize uma formação diferenciada, pois, não há educação escolar sem professores - e sem alunos -, qualquer discussão sobre este tema implica o aprofundamento de ações de formação continuada de professores qualificados para a complexidade da tarefa, e também de capacitação dos demais recursos humanos institucionais envolvidos nessas ações.

Não é diferente com a educação escolar indígena, considerada em relação às demais modalidades de ensino (educação infantil, educação de jovens e adultos etc. por suas similitudes, mas, sobretudo, por suas especificidades. Ela só faz sentido se puder ser concretizada através de investimentos maciços na formação de recursos humanos (Brasil, 1998).

Com isso, compreende-se que muito antes de ser implementada em lei o direito a formação, os professores que na maioria das vezes não tiveram qualquer tipo de formação específica, buscam capacitações a fim de possibilitar subsídios teóricos que melhor possam orientar sua prática.

Isso é resultado das percepções de fazer de suas escolas diante dos processos de ensino e aprendizagem, meios de possibilidades para a expressão e valorização das suas diversidades, pluralidades e de suas diversas culturas, tomando como base, as relações com o meio em vivem com a realidade em que atuam. Desse modo, A formação de índios como professores das escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (Grupioni, 2006).

Para que haja concretização da educação escolar diferenciada, deve ser efetivado inicialmente programas de formação aos professores indígenas, formações profissionais, objetivadas, na valorização da autonomia. Para que, os mesmos, possam, por meio de suas atuações nos espaços escolares, contribuir de forma significativa os princípios educacionais ao qual é direcionado o papel da escola na aldeia.

Por isso, deve-se pensar na formação do professor indígena, em consonância com a perspectiva intercultural e enfoques específicos das organizações sociais indígenas. Com essa demanda articulada de forma prática e precisa, cria-se ações para novo um novo fazer pedagógico na educação escolar indígena.

Com essas objetivações, os povos primeiros poderão aprender por meio dos seus saberes próprios, em complemento as diversas abordagens pedagógicas para o ensino, assim essa nova forma de aprender, os índios, desenvolverão suas criticidades frente as alienações sociais e terão uma participação mais presente, na produção de seus materiais

didáticos, currículo e meios próprios de construir educação, conforme aponta o RCNEI, pois, esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados os povos indígenas, através de suas comunidades educativas.

Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (Brasil, 1998).

Dessa forma, a participação dos povos indígenas na construção de materiais diferenciados, efetivando uma educação intercultural voltada a sua realidade sem desconsiderar os conhecimentos ocidentais, irá possibilitar aquisição de novos conhecimentos aos envolvidos no processo de escolarização, fortalecendo a cultura e sua identidade, o que deve ser feito de acordo com a realidade de cada cultura indígena.

Frente a essas questões, o professor deve atrelar-se a obrigação de interesses relacionados a sua própria realidade e contextos dos saberes que serão norteados nas escolas. Com os saberes e vivências da comunidade local relacionadas com as didáticas já propostas e fomentadas na RCNEI, o professor equipar-se-á de domínio das temáticas interculturais para a promoção significativa no espaço escolar.

Diante disso, de acordo com o Referencial para Formação de Professores Indígenas, cabe reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola; Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política; Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros; Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos.

Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente; relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta

política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro; Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática (Brasil, 2002a).

Com isso, é importante frisar que o professor atuante na escolarização indígena deve ser da mesma etnia da comunidade trabalhada, pois além de conhecer a realidade, poderá da melhor forma articular os conhecimentos numa perspectiva intercultural e assim contribuirá significativamente para um ensino que atenda as peculiaridades do seu contexto.

Entretanto, apesar de haver legislações pertinentes sobre a importância da formação específica, a realidade é diferente pois a inserção de indígenas em cursos de ensino superior ainda é considerada tímida, pois existe ainda estereótipos e pré-conceitos que circulam tanto na sociedade como nas instituições de ensino que de alguma forma provocam a não aceitação do indígena na universidade, o que precisa ser rompido.

Ao receber estudantes indígenas, as universidades precisam trabalhar pela permanência e defesa dos direitos dos mesmos frente às reações conservadoras internas e externas aos campi e reconhecer que essa presença pressupõe revisões epistemológicas profundas. Apoiar a formação de intelectuais indígenas significa rever a gênese do conhecimento no formato ocidental incorporado pela academia brasileira e permitir discutir seus paradigmas.

Ainda que todos os estudantes aportem às universidades experiências a partir de sua trajetória pessoal e intelectual, uma política que demanda a participação de indígenas como produtores de sentidos deve estar aberta o suficiente para se confrontar com as próprias contradições do conhecimento que produz, para quem produz e como é apropriado o saber que cria e sistematiza (Lazáro; Montechiare, 2016)

Nesse sentido, para que o indígena possa ter formação específica para lecionar na aldeia é necessário que se possibilite de forma construtiva essa inclusão tanto nos cursos de formação ofertadas pelas universidades, onde haja o fortalecimento de políticas públicas que implementam o ingresso quanto a permanência do mesmo, além de estados e município possam ofertar em parcerias com as universidades públicas cursos de formação inicial e continuada que melhor possa preparar este profissional, contribuindo assim para um ensino de qualidade.

Por isso o papel do professor indígena, toma grande relevância frente a esses pressupostos, pois, o mesmo também vive no confronto de resistência, isso também é resultado do contexto histórico passado, já que os índios ainda vivem diante do reflexo da opressão para a subordinação, porém resistindo.

Nesse confronto de comunicação, valorização e reconhecimento, o professor também tem que se libertar de suas próprias ideologias, para poder, propiciar a condução, mediação e inovação do ensino escolar, o que é desafiador “já que inúmeras tensões podem surgir: conflito e “choque de lideranças”, substituição do saber tradicional; escrita no lugar da oralidade; o prestígio transformando-se em poder” (Gomes; Silva, 2002).

Por fim, é fundamental que o professor tenha consolidada, seu reconhecimento próprio como integrante de uma sociedade indígena para que o mesmo, tenha consenso para a interculturalidade. Pois, a partir dessa identificação com a causa, esse profissional da educação, terá condições críticas para promover reflexões, na perspectiva da ressignificação do contexto escolar, dessa forma, a identidade é uma construção que se narra.

Estabelecem-se acontecimentos fundadores, quase sempre relacionados à apropriação de um território por um povo ou à independência obtida através do enfrentamento dos estrangeiros. Vão se somando façanhas em que os habitantes se defendem, ordenam seus conflitos e estabelecem os modos legítimos de convivência, a fim de se diferenciarem dos outros (Canclini, 1999)

Desse modo, o reconhecimento afirmativo de suas diferenciações frente a um povo ou cultura, é acentuada com suas próprias interconexões coletiva e individual com o meio, onde se define o pertencimento ou reconhecimento como sujeito próprio de um grupo.

Nessa ótica, para que ocorra um processo de reconhecimento concreto para a valorização da identidade indígena, é necessário que o professor se aproprie de atitudes que envolva a promoção das particularidades étnico-culturais, que além de comprometimento possa promover a contribuição significativa para com a educação escolar indígena (Canclini, 1999).

CONCLUSÃO

Conforme se pode perceber, as dificuldades que os professores participantes vivenciam em relação a diversos aspectos da educação e da realidade indígena são vistas como desafios para os quais esses docentes criam estratégias a fim de minimizá-las. Esse é um resultado relevante, haja vista que todos os professores, ao relatarem dificuldades e desafios frente ao trabalho que realizam nas escolas indígenas, apontam a utilização de estratégias que viabilizem soluções.

Uma forma de enfrentar os desafios referentes à aprendizagem dos alunos, por exemplo, foi desenvolver atividades que os envolvessem com a disciplina e com a escola como um todo. Chama a atenção, inclusive, a estratégia que alguns dos professores criaram de aproximação dos conteúdos com a realidade, o cotidiano dos alunos na comunidade em que vivem, o que denota sensibilidade desses docentes diante da importância de um ensino intercultural.

Os depoimentos apresentados nas falas dos participantes sugerem que esses professores entendem que “[...] a escola indígena deve ser pensada a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural econômica e religiosa desses povos”

Para finalizar vale destacar, como ponto relevante desta pesquisa sobre professores indígenas que trabalham em escolas indígenas, que, ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios do trabalho que desenvolvem, quais sejam os do aprendizado, o da língua, o da cultura local e escolar, o da falta de material apropriado e suficiente, dentre os mais recorrentes, os professores participantes demonstraram, com aparente otimismo, empreender esforços no sentido de utilizarem estratégias de enfrentamento, como o emprego de metodologias diferenciadas, a providência e confecção de materiais didáticos e pedagógicos, além de formas diversas que viabilizem a interculturalidade entre os conhecimentos tradicionais dos alunos indígenas e os conhecimentos do professor indígena. Entende-se que os dois “lados” (professores e alunos) podem aprender e ensinar nesse processo de interação cultural.

REFERÊNCIAS

- Amorin, E. de A. (2017). Interculturalidade no Currículo da Formação de Professoras e Professores Indígenas no Programa de Educação Intercultural da UFPE/Caacurso de Licenciatura Intercultural Recife 2017.
- Amoroso, M. R. (2001). A mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. In Global (Ed.), *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* (2nd ed., pp. 133–156).
- Baniwa, G. deos S. L. (2006). *indio_brasileiro*.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* (<http://www>).
- Brasil. (1990). Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).
- Brasil. (1996). Lei N° 9394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.
- Brasil. (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Ed.).
- Brasil. (2002a). *As leis e a educação escolar indígena*. Brasília. Programa Parâmetros em Ação, Educação Escolar Indígena.
- Brasil. (2002b). Referenciais para Formação de Professores Indígenas. In MEC/SEF. Ministério da Educação.
- Brito, S. M. dos A. Pires. (2013). A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de ensino médio: em foco o Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense. Universidade Federal do Maranhão.
- Calvet, L. J. (2007). *As Políticas Linguísticas* (Parabola, Ed.).
- Canclini, N. G. (1999). *Consumidores_e_Cidadãos*.
- Cavalcante, L. I. P. (2003). Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Rev. Bras. Educação*, 22, 14–24.
- Colaço, T. L. (2000). “Incapacidade” indígena: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas (Jurua, Ed.).
- Cortesão, L., & Stoer, S. R. (2003). A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In Cortez (Ed.). *Currículo na contemporaneidade* (pp. 189–208).
- Cunha, R. B. (2008). Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil *Language policies and indigenous schools in Brazil* (Vol. 32).
- D’Angelis, W. da R. (2005). Línguas indígenas precisam de escritores? Como formálos? (Cefiel, Ed.). MEC.
- Duek, V. P. (2006). *Docência e inclusão: Reflexões sobre a Experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva*. Universidade Federal de Santa Maria.
- Fernandes, D. R. (2009). *Formação de Professores: um rito de passagem?* (EDUFMT, Ed.).

- Ferreira, M. K. L. (2010). A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In Global (Ed.), *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola* (2nd ed., pp. 71–111).
- Franchetto, B. (2008). A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana*, 14(1).
- Freire, J. R. B. (2004). Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In Ibase (Ed.), *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento* (pp. 11–31).
- Gomes, N. L., & Silva, P. B. Gonçalves. (2002). Experiências étnico culturais para a formação de professores.
- Governo de Roraima. (2018). Resultado do Censo Escolar 2018.
- Graf, L. (2022). Histórico E Contextualização Da Inclusão.
- Grupioni, L. D. Benzi. (2006). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias (MEC/UNESCO, Ed.).
- Hernández, S. R., Fernandez, C. C., & Baptista, L. M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (McGraw-Hill Interamericana, Ed.; Sexta).
- IBGE. (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In *Censo 2010*.
- Lazáro, A., & Montechiare, R. (2016). Indígenas nas Universidades Brasileiras: estudos sobre práticas. *A Questão Indígena no Ensino Superior. Cadernos Do GEA*.
- Leonardi, V. (1996). *Entre Árvores e Esquecimentos: história social nos sertões do Brasil* (Paralelo, Ed.; 15th ed.).
- Maders, S. (2017). *Educação Escolar Indígena, Intercultura e Formação de professores*.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Porque é? Como fazer?* (Moderna, Ed.).
- Monte, N. L. (2000a). E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação*, 15, 118–133.
- Monte, N. L. (2000b). Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. . . *Cadernos de Pesquisa*, 111, 7–29.
- Moore, D., Galucio, A. V., & Gabas JR, Nilson. (2008). O Desafio de Documentar e Preservar as Línguas Amazônicas. In *Museo Emilio Goeldi*.
- Oliveira, G. (2002). Índios urbanos no Brasil. In *USFC/IPOL*.
- Ribeiro, B. G. (1984). *O índio na história do Brasil* (Global, Ed.; 2nd ed.).
- Rodrigues, A. D. (1994). *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. (Loyola, Ed.; 2nd ed.).
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (Summus, Ed.).

- Santos, R. B. dos, & Serrão, M. C. (2017). Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia? RELEM – Revista Eletrônica Mutações, 210–255.
- Santos, J. N. et al. (2015). Políticas de línguas, Educação Escolar Indígena e material didático específico. In EDUCARE (Ed.), XII Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (pp. 13705–13716).
- São Gabriel Da Cachoeira. (2002). Lei n. 145/2002, de 11 de dezembro de 2002. Trata da cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à língua portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas.
- Sasaki, R. K. (1997). Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos (WVA, Ed.). SECAD/ME. (2007). Educação Escolar Indígena.
- Silva, M. M. L. Da. (2018). Formação de professores indígenas.
- Silva, R. G. P. da. (2007). Esboço sociolinguístico Sateré-Mawé. Revista Tellus, 7(13), 73–101.
- Silva, M. V. de. (2018). 5894-Texto do Artigo-22130-1-10-20180514.
- Souza, L. N., Alcantara, M. S. De, & Cabral, A. P. (2010). Crianças com necessidades especiais: reflexão sobre a inclusão nas escolas públicas do ensino regular. Revista Digital, 14(141).
- Troquez, M. C. C. (2012). Materiais didáticos para a/na Educação Indígena. In UNICAMP (Ed.), ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

Submissão: outubro de 2024. Aceite: novembro de 2024. Publicação: fevereiro de 2025.