

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Alcioni da Silva Monteiro <sup>1</sup>

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas <sup>2</sup>

Kellyane Lisboa Ramos <sup>3</sup>

Eulina Maria Leite Nogueira <sup>4</sup>

### RESUMO

O presente artigo, é resultado de uma pesquisa bibliográfica que faz parte de um dos capítulos da dissertação de mestrado que ainda está em construção. Cujo objetivos são: explicitar sobre o processo de escolarização indígena considerando suas peculiaridades, e a importância da formação específica do professor indígena para atuar neste contexto, além de enfatizar a necessidade deste profissional para a efetivação de um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. Diante disso, apesar da educação escolar indígena ao longo dos séculos ter passado por um processo de integração, a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, respaldados pelas organizações e mobilizações indígenas, esta população pôde ter seus direitos reconhecidos em lei. Assim relacionado a educação, para que se efetive um ensino intercultural, torna-se necessário haver formação inicial e continuada para os professores indígenas, como forma de fortalecer a educação e a identidade do povo.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Formação de Professores Indígenas; Ensino Diferenciado.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação obteve algumas conquistas a partir das lutas e movimentos sociais. Com esses alcances, demandou amplas ofertas de programas para os níveis de ensino e como resultado dessas preconizações, a educação escolar indígena também, passou a integrar-se de forma legal e estabelecida em suas peculiaridades, conforme consta na Constituição Federal (1988), LDB n°9394/96, RCNEI (1998) dentre outras legislações.

Diante da obrigatoriedade para as incorporações legislativas, o governo foi levado a garantir espaço para promover as especificidades da cultura dos povos indígenas. Para isso, foi implementado a partir desses marcos legais a necessidade de valorização e resgate da história dos povos originários do Brasil, além de uma educação que possa contribuir para um ensino

---

<sup>1</sup>Mestranda do Curso de Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, [alcionimonteiro@hotmail.com](mailto:alcionimonteiro@hotmail.com);

<sup>2</sup>Doutora em Educação, Universidade Federal do Amazonas- UFAM, [suelymascarenhas1@gmail.com](mailto:suelymascarenhas1@gmail.com);

<sup>3</sup>Mestranda do Curso de Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, [kellyanne.ped@gmail.com](mailto:kellyanne.ped@gmail.com);

<sup>4</sup>Doutora em Educação, Universidade Federal do Amazonas- UFAM, [eulinanog@hotmail.com](mailto:eulinanog@hotmail.com);

intercultural, com professores indígenas capacitados para subsidiar a formação educacional no contexto indígena.

A partir disso, para que se concretize o que a lei propõe é necessário ser contextualizado o conhecimento da cultura indígena nos espaços escolares, para que possam fortalecer a sua história e com isso a escola e o ensino se tornem importantes para que se possa construir um ensino crítico e intercultural que contribua para o desenvolvimento integral do indivíduo na sociedade. Ou seja, é através do processo de escolarização numa perspectiva crítica que o aluno indígena poderá compreender as relações ideológicas, refletindo assim sobre o contexto que está inserido.

Diante desses pressupostos, para que esse ensino ocorra de forma significativa é preciso que haja uma formação com qualidade do professor indígena, uma vez que é este profissional que irá construir conhecimento juntamente com seus alunos, fortalecendo a identidade e os valores da cultura indígena. Contudo é necessário também, que as políticas públicas sejam contextualizadas de forma, a contemplar as necessidades interculturais e particulares de cada povo indígena, o que ainda é um desafio.

Assim sendo, com base nesse pressuposto inicial, esta pesquisa se dá a partir de uma abordagem bibliográfica, tem por objetivos explicitar sobre o processo de escolarização indígena considerando suas peculiaridades, e a importância da formação específica do professor indígena para atuar neste contexto, além de enfatizar a necessidade deste profissional para a efetivação de um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado. Com isso, a pesquisa possui como aporte teórico a LDB nº 9394/96; RCNEI (1998); Referencial para Formação de Professores Indígenas (2002); Grupioni (2006); Baniwa (2013) dentre outros, que possibilitam construir a fundamentação teórica destes escritos.

## **METODOLOGIA**

O estudo aqui apresentado norteia-se como uma pesquisa bibliográfica pois de acordo com Gil (2002, p.44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para tal, debruçamo-nos em autores relevantes e documentos que preconizam as fomentações da educação indígena e formação dos professores indígenas.

A pesquisa foi realizada sobre os estudos e documentos que normatizam e regulamentam a educação escolar indígena no Brasil. Os documentos legais estão baseados na Constituição Federal de 1988, na LDB 9.394/96 e nos Decretos que tratam dessa temática. Além disso, utilizamos vários autores como Grupioni, antropólogo voltado para o estudo da

temática indígena que realizou pesquisa de campo entre os Bororo (MT), Zo'é (PA), Tiriyo e Katxuyana (AP/PA). Gersem Baniwa, indígena da etnia Baniwa, estudioso da educação indígena, filósofo e antropólogo trata da questão indígena nas dimensões educacionais e sociais, dentre outros.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NUMA PERSPECTIVA DIFERENCIADA E INTERCULTURAL**

No passado, entre 1500 e 1988 a educação ofertada para os indígenas era atribuída de valores eurocêntricos e discriminatórios, onde se utilizava dos princípios cristãos para subalternizar a cultura, contribuindo assim para a segregação desta população. Se desconsiderava os valores, as crenças e conhecimentos, desconstruindo dessa forma a identidade das populações indígenas, com isso,

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (BRASIL, 1998, p. 27).

Nessa contextualização, a escola era imposta ideologicamente para alienar os indígenas frente aos interesses implícitos da elite colonizadora no Brasil. Desse modo, por muito tempo os indígenas viveram convictos nesse processo de nuances, atrelados a uma educação que não os tornava protagonistas, todavia a partir da organização e movimentação das lideranças essa realidade foi ganhando novos significados. Assim,

Na década de 70 iniciou-se a estruturação de diferentes organizações indígenas, com o objetivo de defesa dos territórios e de luta por outros direitos, como educação e saúde dentre outros. O movimento ganhou corpo e visibilidade nacional com as grandes reuniões, organizadas pela União das Nações Indígenas - UNI, juntando um número expressivo de povos indígenas. A partir da UNI, formam-se outras organizações indígenas de representação mais regional ou étnica. Estruturam-se igualmente associações e organizações de professores e de agentes de saúde indígenas (BRASIL, 1998, p. 27).

Conforme os indígenas foram se organizando diante de suas inconformidades, seus direitos e reconhecimentos foram tomando notoriedade, apesar de haver leis integracionistas que "teoricamente" colocavam os mesmos em um patamar de igualdade com a sociedade de forma geral, na realidade isso não se concretizava. Desse modo, a partir do movimento que inicialmente ocorreu pela terra, outras lideranças imbuídas de insatisfação quanto a educação

ofertada, também se mobilizaram a favor de um ensino que valorizasse a cultura e seus conhecimentos.

Com isso, a educação escolar indígena conquistou apoio na legislação, na qual enfatiza que a mesma deve ser bilíngue e intercultural, conforme exposto na Constituição no Artigo 210. § 2º “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p.124). Essa estratégia de luta pela escola pública ao longo do processo histórico para com esse povo, reafirma o direito de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas e o reconhecimento dos seus direitos como um povo específico e diferenciado.

Sobre isso, a LDB nº 9394/9 ressalta que, para as ações educacionais e implementações de projetos determinados, deve ser planejada audiências nas comunidades indígenas, bem como, devidamente objetivadas às suas diferenças culturais, a fim de subsidiar o direito e diversidade indígena.

Considera-se que, a priori a conquista dos direitos legais, além de relevante, coloca os povos indígenas como protagonistas tanto das decisões que são tomadas na aldeia como do processo escolar, possibilitando certa autonomia. Dessa forma, a partir do amparo legal político-jurídico, que os povos indígenas tiveram direito, isso contribui para a representatividade legal podendo assim fazer cobranças quanto o que lhe são de direito. Diante disso, em relação a educação específica que deve ocorrer interculturalmente,

As comunidades indígenas tomam iniciativas de construir, organizar e gerir suas escolas e depois reivindicam o reconhecimento destas por parte dos sistemas de ensino. Mas no plano estratégico é importante considerar a necessidade premente que o Estado cumpra e faça cumprir e garantir de fato os direitos indígenas. Deve haver, portanto, um esforço comum de indígenas, governos e da sociedade brasileira no sentido de garantir a implementação concreta dos direitos indígenas (BANIWA, 2013, p. 3).

A partir desse pressuposto, com a inclusão da escola indígena alicerçada de forma jurídica, política, pedagógica e administrativa, isso possibilita que os indígenas possam ter acesso a um ensino que além de valorizar sua cultura, o coloca como participante das articulações que envolvem o seu contexto. Desse modo, cabe ressaltar que essa mudança de escola que antes era preconizada por ideais integracionistas e passou a ser implementada reconhecendo as diferenças culturais, proporcionou a inserção da modalidade de ensino no CNE (Conselho Nacional de Educação), CONNEII (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena) e na CONAE (Conferência Nacional de Educação) (Ibidem, 2013).

Com essas novas atribuições, isso norteou de forma regulamentada e significativa o papel da escola indígena, o que demandou novos olhares aos sistemas educacionais. Dessa forma, partindo dessa organização estrutural da educação escolar indígena, a população passou a organizar sua plena construção e atuação sobre novos papéis sociais, mais sem deixar de valorizar e atribuir a essa nova visão de mundo, o significado cultural e sua identidade, dessa forma,

A educação é, assim, vista de maneira abrangente e as concepções de educação são tão variáveis quanto são as culturas dos povos indígenas. A escola é um dos espaços (certamente o mais recente deles) nos quais as crianças indígenas aprendem, mas é no cotidiano e na convivência dentro da comunidade que elas aprendem a ser “um bom Guarani”, “um bom Kaingang”, “um bom Truká”, “um bom Xavante”... A escola tem um papel social específico, não sobreposto às práticas pedagógicas mais amplas de cada povo (CIMI, 2015, p.2).

Assim sendo, nessa nova escola que atribui significado partindo dos conhecimentos indígenas, a uma apropriação quanto aos saberes, que entrelaçados ao conhecimento ocidental fundamenta em compreender que a cultura passou por um processo de ressignificação. Nessa percepção o ensino contribui não mais para a alienação, e sim para uma emancipação, fundamentando a educação crítica como ponto de partida para a ruptura com os paradigmas do consenso e *status quo*.

Nesse sentido, o processo educacional é o caminho da “expropriação dos saberes alienantes frente ao sistema capitalista da sociedade”. É por isso que “esse novo saber seria fundamento de sua ruptura com a alienação do trabalho e, portanto, uma das chaves de sua emancipação humana” (RODRIGUES, 2011, p. 45). A educação escolar indígena poderia possibilitar então, a assimilação de informações e conhecimentos, as aprendizagens dos saberes e a mudança de atitudes frente a sociedade.

Isso se justifica do ponto de vista histórico, social e educacional, pois, a partir das conjecturas vivenciadas pelas populações indígenas, bem como os desafios, possibilitou que a partir da mobilização houvesse uma contra hegemonia, mesmo que não totalmente, essa atitude implicou na legalização de seus direitos, assim os mesmos, puderam tomar como ponto de partida uma nova concepção de luta para a igualdade de direitos e respeito aos valores até então, desconsiderados e desvalorizados.

Diante disso, cabe ressaltar que, segundo o Censo Escolar da Educação Básica, existem 2.765 escolas indígenas situadas em todas as unidades da federação; 14 mil professores atuam nas escolas indígenas; destes, somente 7.321 se declaram indígenas. Isso significa que quase metade dos professores não são indígenas; 246 mil estudantes indígenas estão matriculados na

Educação Básica; em 78,3% das escolas indígenas a língua indígena é utilizada (são, portanto, escolas bilíngues) (INEP, 2013).

Sendo assim, os dados demonstram que considerando a trajetória histórica os povos indígenas apesar das dificuldades conseguiram obter alguns direitos, mais ainda há luta em relação a garantia dos mesmos. Com isso, existe mobilização por parte desta população para que se efetive principalmente a legislação que enfatiza a necessidade do professor que leciona na aldeia ser indígena. Que de acordo com dos dados do INEP mencionados acima, não se demonstra favorável para total efetivação das peculiaridades da educação escolar indígena, sobre isso será discorrido no próximo tópico.

## **FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA**

Como mencionado anteriormente, 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, p. 80).

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 e 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, p.50).

Assim sendo, cabe as políticas públicas e órgãos competentes a partir da mobilização dos próprios agentes desse processo intervir para que se concretize aquilo que está na LDB nº9394/96, que enfatiza no Art. 79 que,

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 2018, p. 49).

Partindo do exposto acima, 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, p. 24).

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, 2002, p. 23-24).

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 pois,

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,

como produz, para quem produz e como é apropriado o saber que cria e sistematiza (LAZÁRO; MONTECHIARE, 2016, p. 4).

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 e SILVA, 2002, p. 131).

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 defendem-se, ordenam seus conflitos e estabelecem os modos legítimos de convivência, a fim de se diferenciarem dos outros (CANCLINI, 1999, p. 163).

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.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados reafirmam que há um crescente quadro de transformação na formação dos professores da educação indígena, porém, também indicam que a proposta de formação docente, ainda necessita de efetivações no sentido de promover a participação dos sujeitos de culturas distintas e saberes tradicionais. Os programas e cursos, devem estar pautados na perspectiva intercultural a fim de, valorizar a identidade dos povos indígenas bem como, conduzir de forma responsável as práticas políticas e pedagógicas com vistas na reflexão crítica da formação docente do índio e do currículo norteador das ações práticas do professor.

A formação dos professores além do ensino médio e nível superior, é promovida por meios dos programas de capacitações. Paladino e Almeida (2012) apresenta as propostas de formação dos povos indígenas como desafios a serem vencidos. Uma vez que, “O governo brasileiro tem sido negligente e omissos em relação aos direitos educacionais dos povos indígenas” (CIMI, 2015, p.4), nesse sentido no que tange as formações do professor indígena os mesmos possuem diferentes formas de organizações, necessitam não somente de implementações, mas também, de avaliação contínua a fim de, favorecer as ações futuras das demandas de formação docente e práticas pedagógicas interculturais e diferenciadas dos povos primeiros do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que muitos são os desafios a serem enfrentados na educação escolar indígena no Brasil, a falta de políticas públicas propícia a atender as realidades específicas de cada cultura, implementação e efetivação das mesmas de forma concisa, o que afeta a formação do professor indígena bem como o acesso a um ensino de qualidade. Desse modo, ser negligente com a questão indígena interfere no processo educativo como um todo, que vai desde a falta de infraestrutura adequada até as condições cuja o processo de ensino aprendizagem acontecem nas salas de aulas, levando a uma fragmentação de conhecimento.

Com isso, as populações indígenas vêm se mobilizando e resistindo contra qualquer tipo de ação do Estado que tenta retirar os direitos já conquistados, nessa tentativa a educação escolar indígena pode ser utilizada como instrumento de fortalecimento cultural, mais para isso é de suma importância que os próprios indígenas possam a partir dos direitos estabelecidos em lei poder intervir diante as decisões que podem ser tomadas em relação ao seu povo. Para isso, ter professores capacitados e formados de forma diferenciada pode somar para uma práxis docente intercultural, bilíngue e crítica que possa construir o desenvolvimento do educando numa perspectiva emancipatória.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

\_\_\_\_\_ **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_ **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_ **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em <https://www.senado.leg.br/handle> Acesso em 21 Julho 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Roraima**: em defesa da causa indígena. Encarte Pedagógico VI. Agosto 2015. Disponível em <https://www.cimi.org.br/pub> Acesso em 21 Julho 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha B. Gonçalves. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete. **Formação de Professores indígenas**: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2006.

INEP, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: O instituto, 2013. Disponível em <https://www.download.inep.gov.br> Acesso em 21 Julho 2019.

LAZÁRO, André. MONTECHIARE, Renata. Indígenas nas Universidades Brasileiras: estudos sobre práticas. A Questão Indígena no Ensino Superior. OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade. (Org.). **Cadernos do GEA**, n.10, jul. Dez. 2016. ISSN 2317-3246. Disponível em <https://www.flacso.org.br/files/2017/12> Acesso em 21 Julho 2019.

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

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.