UPAP – UNIVERSIDADE POLITÉCNICA E ARTÍSTICA DO PARAGUAY
CAMPUS – CIUDAD DEL ESTE
REITORIA E ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO "STRICTU SENSU"
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INDÍGENA EM RORAIMA

ODILAMIR DA SILVA DOS SANTOS

ASUNCIÓN – PARAGUAY
ANO 2023

ODILAMIR DA SILVA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INDÍGENA EM RORAIMA

Tese de Mestrado em Ciências da Educação para a obtenção do título de Magister em Educação na Universidade Politécnica e Artística do Paraguai Faculdade de Estudos de Pós Graduação

Orientador: Mag. José Daniel Linares Pastore

ASUNCIÓN - PARAGUAY

ANO 2023

ODILAMIR DA SILVA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INDÍGENA EM RORAIMA

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do Grau de Magister em Educação no Programa de Pós Graduação em Ciências da Universidade Politécnica e Artística do Paraguai.

Aprovado em Cidade do Leste, Paraguai, em Data 14/07/2023

Certificação (Cinco)

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

NOME	ASSINATURA
1. Dra. Nimia López	
1. Dra Mónica Linares	
2. Dr. José Linares	

ASUNCIÓN - PARAGUAY
ANO 2023

DECLARAÇÃO

"Declaro que todo conteúdo desta obra, é exclusivamente de minha autoria, e autorizo suficientemente à Universidade Politécnica e Artística do Paraguai a sua divulgação ou publicação total ou parcial."

Data: 14.07.2023

Assinatura: Odilamir da Silva dos Santos

Aclaración de Assinatura: Odilamir da Silva dos Santos

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus pelo dom da vida; sem Ele eu não teria capacidade de alcançar meus objetivos. Aos meus pais Odilon Rodrigues e Maria Izaura da Silva (in memorian) que em vida não mediram esforços para que este sonho se tornasse possível. A toda minha família que sempre me fez acreditar que seria possível realizar uma nova etapa na minha trajetória acadêmica, pois se hoje estou aqui, foi por que recebi apoio e incentivo. Aos meus netos e sobrinhos Clara Lissa, Matheus Rodrigues, Lucas Rodrigues, Kahory Rafaela, Kaylon Rafael, Sollara Hadassa, Júlia Pietra e Jasmin Sophia (amor incondicional). Que me tenham como exemplo de superação e inspiração para lutar com todas as forças por aquilo em que acreditam. Dedico esta vitória a todos os que me ajudaram ao longo desta caminhada

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ser a base das minhas conquistas e por ter me dado força e coragem durante toda esta caminhada.

Minha eterna gratidão a Professora Mestra Thaygra Emanuelly Pinho a qual tenho muito carinho, e foi a primeira pessoa a me incentivar e contribuir para a realização desse sonho.

Ao meu esposo Rinaldo de Andrade Santos, pelo amor, carinho, incentivo, paciência, e por não medir esforços para que eu pudesse ter a oportunidade de estudar, sempre com muito amor e zelo no decorrer dessa trajetória.

Aos meus filho Marcos Rafael, Janayna Santos, Hitalo Cesar e Gabriel Santos. Minhas noras Pablina e Kerolaha, meu genro Peniche pelo amor, incentivo e por acreditarem e apoiarem meu objetivo.

Aos meus irmãos que tanto admiro, Odilanei, Ozeneide, Ozemir e Osvaldo que sempre torceram por mim, dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

Ao professor Doutor José Daniel Linares Pastore pelo incentivo, apoio e principalmente pela orientação segura e competente sem a qual este trabalho não seria concretizado.

A professora Dra. Lorena Dourado de Souza pelo incentivo, por seu apoio na execução dos trabalhos realizados, pelas sugestões e orientações diante de inúmeras incertezas.

A professora Dra. Janaina Tatiana G. Dantas pela coordenação prestada, pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão do curso de mestrado.

Aos professores do curso que me forneceram todas as bases necessárias para a realização deste trabalho, agradeço com profunda admiração pelo vosso profissionalismo.

Aos meus colegas de curso Lúcia Regina, João Carlos, Raimunda Mota e Walter Kenedy pela amizade, apoio e incentivo, que assim como eu encerram uma difícil etapa da vida acadêmica.

A todos aqueles que sempre tiveram uma palavra de incentivo Enfim, quero aqui expressar meu carinho a todos. Essa vitória não seria possível sem vocês ao meu lado confiando no meu potencial.

Serei sempre grata... Muito Obrigada

CURRICULUM BREVE DEL AUTOR

Odilamir da Silva dos Santos, licenciada em Letras pela Universidade Federal de Roraima – UFRR no ano de 2003. Concluiu o curso de Pós-Graduação, nível de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em 2020. Com 35 anos de experiência profissional ministrou aulas para os alunos do Ensino Médio e Fundamental da rede pública estadual de Roraima.

Iniciou sua trajetória educacional em 1988 no ensino da educação fundamental com salas multisseriadas do ensino, de (1º a 4º série), em escolas da zona rural e indígena.

De 1990 à 1996 atuou como professora nas séries iniciais na escola Tancredo Neves/Boa Vista-RR. De 1997 à 2002 atuou como professora na educação infantil. No mesmo ano foi nomeada Secretária Municipal de Educação no Município de Pacaraima-RR até o ano de 2005. Posteriormente atuou como professora de Língua Espanhola em cursos preparatórios para Vestibular na Universidade Virtual de Roraima-UNIVIRR. Adquiriu conhecimentos e competências para atuar como gestora escolar e foi nomeada Vice-diretora na Escola Estadual Lobo D`Almada no ano de 2009 à 2010.

Também exerceu a função de coordenadora do curso preparatório para o vestibular nos anos de 2010 à 2012 na Universidade Virtual de Roraima – UNIVIRR, voltando a exercer sua função de professora em 2013 no Instituto Batista de Roraima – IBR no ensino de 3º e 4º ano do fundamental.

No mesmo ano ministrou aulas de Língua Espanhola para o ensino médio na rede estadual de ensino até 2020. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil Professor Raimundo Nonato Leda dos Santos no Município de Pacaraima-RR.

RESUMO

Esta pesquisa 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, descriptiva qualiatativa, pois analizou-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 cuetionario 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 chaves: Educação Indigena – Lingua Indigena – Professor-

Formação

ABSTRAC

The general objective of this research was to analyze whether the processes of indigenous language teacher training are capable of meeting the needs of these teachers in relation to their functions in Indigenous School Education, for which an exploratory, descriptive and qualitative methodology was applied, as it was analyzed whether the processes that indigenous language teachers go through in their training took place, whether these processes are sufficient and adequate for the functions they will perform in the indigenous school and in the community it 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 participants' speeches suggest that these teachers understand that "the indigenous school must be thought from the indigenous conceptions of the world, of man and of the forms of social, political, cultural, economic organization and religion of these peoples”

Keywords: Indigenous Education – Indigenous Language – Teacher-Training

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMENTOS VI

RESUMO IX

ABSTRAC X

TABLA DE CONTENIDOS XI

CAPITULO I – MARCO INTRODUCTORIO 13

1.1. TíTULO 13

1.2. APRESENTAÇÃO 13

1.3. PROBLEMA DA PESQUISA 14

1.4.1. Pergunta Geral 15

1.4.2. Perguntas Específicas 15

1.5. OBJETIVOS 16

1.5.1. Objetivo Geral 16

1.5.2. Objetivos Específicos 16

1.6. JUSTIFICATIVA 17

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO 19

2.1. Concideracoes da Educação Escolar Indígena e o Governo Brasileiro. Histórico 19

2.2. Constituição de 1988 20

2.3. O MEC e a educação indígena 21

2.4. Situação atual da Educação Indígena no país 23

2.5. Contextualização da Inclusão e Histórico 24

2.6. Educação Inclusiva e as leis. 27

2.7. Os povos indígenas e a Educação Escolar 29

2.8. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira 40

2.9. A Legislação vigente e a Importância das Línguas Indígenas e dos Materiais Didáticos Específicos no ensino e aprendizagem em escolas não-indígenas..... 44

2.10. As línguas indígenas, os processos históricos de desvalorização, extinção e as resistências culturais. 48

2.11. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil 51

2.12. Formação do professor indígena..... 57

2.13. Formação de professores indígenas: percursos e desafios 62

CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO 70

3.1. METODOLOGIA DE ESTUDO 70

3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA 70

3.4. INSTRUMENTO DE CORRELAÇÃO DE DADOS 71

3.5. PROCESSAMENTO DOS DADOS 71

CAPITULO IV- MARCO ANALÍTICO 72

ANALISE E DISCUSSAO DOS RESULTADOS 72

4.1. QUESTIONARIO PARA PROFESSORES 72

CONCLUSAO 78

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 80

ANEXOS 85

CAPITULO I – MARCO INTRODUCTORIO

1.1. TíTULO

A formação do professor de língua indígena em Roraima. algumas considerações

1.2. APRESENTAÇÃO

A ideia da construção deste projeto foi cogitada a partir das experiências que tive com jovens indígenas da comunidade do Pium, da etnia Wapixana, e foi fortificada com as participações que tive em congressos indígenas realizados pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, onde foi discutido esse assunto entre outros de tal relevância para os indígenas.

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

1.3. PROBLEMA DA PESQUISA

O campo da formação de professores tem sido por muito tempo uma fonte de intriga e fascinação. Houve vários estudos realizados ao longo da história da educação, e muito já foi documentado. No entanto, o tema está longe de ser esgotado, e há muito mais sobre o que se poderia escrever e falar quando se trata de formação de professores da língua indígena. Por quanto planteia-se a interrogante:

Os processos de formação do professor de língua indígena estão conseguindo satisfazer as diversas funções pedagógicas que os professores indígenas desempenham em suas comunidades?

1.4. **PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO**

1.4.1. Pergunta Geral

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?

1.4.2. Perguntas Específicas

1. Quais os processos pelos quais os professores de língua indígena passam em sua formação?

2. Como os processos que os professores de língua indígena passam em sua formação são suficientes e adequados para as funções que irá exercer na escola indígena e na comunidade que integra?

3. Quais soluções amenize os supostos problemas encontrados nas análises de dados?

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. 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

1.5.2. Objetivos Específicos

1. Identificar os processos pelos quais os professores de língua indígena passam em sua formação.
2. Averiguar se os processos que os professores de língua indígena passam em sua formação são suficientes e adequados para as funções que irá exercer na escola indígena e na comunidade que integra.
3. Propor soluções que amenize os supostos problemas encontrados nas análises de dados.

1.6. JUSTIFICATIVA

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.

Roraima é um dos estados brasileiros que mais contém habitantes indígenas, e consequentemente línguas indígenas, muitas comunidades sendo bilíngues e até multilíngues. Nesse sentido, como fica a situação do professor de língua indígena, inserido nesse contexto, no qual vivemos atualmente em relações as línguas?

A formação do professor de língua indígena em Roraima, nesse caso, é um assunto que pode ser muito discutido no meio acadêmico, principalmente, por conta de esse profissional ser uma classe bastante prestigiada entre os indígenas, por isso, possui bastante funções na comunidade em que trabalha.

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.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

2.1. Concideracoes da Educação Escolar Indígena e o Governo Brasileiro. Histórico

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 bilíngüe, 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 inter-culturalidade e o bilingüismo 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)

2.2. Constituição de 1988

Nesse contexto, a promulgação da Constituição de 1988 constitui-se como um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. É de particular importância o fato da Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, inter-cultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. Só desta forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território. (Brasil, 1988)

Com a Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerados como categoria social, em vias de extinção, e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter "sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições". (Art. 231).

O mesmo texto constitucional, em seu artigo 210, assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas indígenas (Art. 215). (Brasil, 1988)

Estes dispositivos constitucionais dão sustentação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garante aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e inter-cultural. Com estes dispositivos legais, garante-se aos índios o direito a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo que lhes forneça instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades.

2.3. 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 sócio-cultural e lingüística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas.(Brasil, 2002a)

Com o Decreto 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 conseqüência desse decreto e da Portaria Ministerial 559/91, foram criados, no MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena,

assessor dessa instância, inter-institucional e com representação dos professores índios.

O trabalho do MEC pauta-se, desde então, pelo princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística 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 lingüísticas. 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).

2.4. 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 inter-culturalidade e o bilingüismo. 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.

2.5. Contextualização da Inclusão e Histórico

No contexto educacional, segun Souza et al., (2010) uma visão padronizada faz com que os Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) sofram com a discriminação e até exclusão por suas limitações sejam elas físicas, mentais ou sensoriais.

Sassaki (1997), afirma que podemos ver isso por toda a história da humanidade, especificamente pelas quatro fases do processo da educação dos portadores de necessidades especiais.

A primeira é o período anterior ao século 20, chamada fase de exclusão, nesta as pessoas portadoras de deficiência eram impedidas de frequentar as escolas. No século XVIII nas sociedades ocidentais industriais surge então a Educação Especial na qual foi implantado na França pela Revolução de 1789, porém na virada do século XX com o Movimento da Eugênia, que defendia indivíduos/grupos/etnias que herdavam de forma diferente a sua habilidade mental, acabou aumentando ainda mais a desumanização das pessoas com deficiência. Nos anos de 1900 e 1930 indivíduos com estas particularidades eram considerados com tendências criminosas e que ameaçavam seriamente a civilização, ainda assim esta percepção levou a muitas escolas e educadores a eliminar várias iniciativas e práticas já existentes à educação especial e, pelo conceito deficiência é que eles determinavam quem teria acesso à educação.(Souza et al., 2010)

A segunda fase, segun Sassaki (1997) ocorre já dentro do século XX, e é chamada de fase de segregação, nesta os portadores de necessidades especiais eram atendidos dentro de instituições. Segun SOUZA (2010) isto aconteceu devido ao aumento das entidades assistenciais privadas, bem como a ampliação de vagas na rede pública, inclusive oferecendo Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e também realização de campanhas Nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Surgiram também após os anos de 1960 as classes especiais dentro de escolas comuns. (Sassaki, 1997)

Nos anos de 1970 veio fase de Integração que segundo Mantoan, (2003) era baseado no movimento que surgiu nos Países Nórdicos, em 1969, quando então eram questionadas as práticas sociais e escolares de segregação, em defesa dos direitos humanos e de oportunidades iguais para todos. O princípio da integração foi nortear a normalização, ou seja, previa a inserção dos alunos com deficiência em classes do ensino comum, de forma que pudessem desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e normalizado.

Porém este teve interpretações equivocadas, pois segundo Sassaki (1997) apenas eram aceitas as deficiências mais adaptáveis às classes comuns, não havia modificação no sistema, a escola continuava da mesma forma de sempre ao passo que, os alunos é que tinham que se adaptar e ajustar-se ao sistema escolar.

Para o autor essa fase houve proliferação de classes especiais no interior das escolas comuns, estes faziam uso maciço dos testes de inteligência para identificar e categorizar os alunos, instituindo limitações e potencialidades cognitivas. Os modelos de integração segundo Rodrigues, (2006) serviram também de alerta para a complexidade do processo de Integração, porém com o inconveniente de designar o simples fato de um aluno com dificuldades estar numa turma de ensino normal, como sendo uma integração. Já a fase de Inclusão surge na metade da década de 1980 e desenvolveu-se durante os anos de 1990.

Segundo Sassaki (1997), nesta fase toda a sociedade em geral, bem como a escola em particular devem se preparar para receber esse indivíduo, adaptando-se às suas necessidades.

Ainda assim, a inclusão causa mudança de perspectivas na educação, pois não só se limita a ajudar os alunos com dificuldades, mas também a todos os elementos da escola como: os professores, pessoal

administrativo e alunos para que todos possam ter sucesso na corrente educativa (Mantoan, 2003).

Essa evolução paradigmática foi influenciada por uma série de movimentos sociais organizados, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Conferência Mundial sobre Educação, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. A Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha, em junho de 1994. (Duek, 2006)

E também com a nova Lei de Diretrizes Básicas para a Educação, a inclusão de crianças com deficiências está garantida por Lei no Brasil e vem sendo efetivada com resistências e dificuldades, são espaços escolares com barreiras arquitetônicas, falta de mobiliários adaptados, ausência de equipamentos de ajuda e de materiais pedagógicos adequados para as diferentes dificuldades (visuais, auditivas, cognitivas e motoras das crianças) estas também não contam com serviços de saúde e de reabilitação, inúmeros alunos ainda não possuem tratamentos básicos que facilitariam o seu desenvolvimento bem como a aprendizagem. Há também falhas entre a proposta de inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino e na formação dos professores.(Duek, 2006)

Segundo os autores, isto porque se o professor tem alguma formação voltada para a educação da criança com deficiência; essa capacitação é como uma educação especial pertinente à deficiência Mental, Visual, Auditiva entre outras, mas que não considera as diferentes possibilidades e dificuldades, independentemente da patologia, ao passo que um professor preparado para a inclusão deveria ser capacitado para diferentes estratégias pedagógicas, estas que podem ser aplicadas toda criança, deficientes ou não.

2.6. Educação Inclusiva e as leis.

A Educação Inclusiva se refere a educação para todos, sem distinção: social, econômica, etnias, etc. Onde o aluno é devidamente matriculado e inserido ao meio escolar, que ele possa interagir com os demais alunos no ambiente escolar, ter acesso aos conteúdos ministrados pelos professores, etc.

Sabendo-se disso, o Instituto Rodrigues Mendes classifica educação inclusiva como (2020). A educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Segundo Brito, (2013) , diz que a educação inclusiva é um processo em que se expande a participação de todas as crianças e jovens nos estabelecimentos de ensino regular. Nesse sentido, trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que representa a diversidade dos estudantes. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Sob essa ótica, a Educação Inclusiva aposta numa transformação social para uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, trata-se de uma cultura da prática vivenciada em todas as escolas, que respeitem a diversidade dos alunos. Diante do contexto da educação inclusiva, leis e decretos constituem a legalidade do direito a educação a qualquer cidadão brasileiro, através da Constituição Federal Brasileira de 1988 no

seu capítulo V Da Educação Especial, a Lei Brasileira nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira nº 10.098 estabeleceram normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de necessidade especial. A Lei Brasileira nº 10.436/02 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, a Lei Brasileira nº 7.853/89 trata sobre o Apoio às pessoas portadoras de deficiência, ambas tratam da educação inclusiva. Através do Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, foi criada a EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde que jovens, adultos e até mesmo idosos que não tiveram a chance de terminar seus estudos nos ensinos regulares. A Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 208 diz que: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante uma garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.(Brasil, 2002a)

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente, mas conhecido como ECA, em seus respectivos artigos diz que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino(Brasil, 1990)

Diante das leis citadas e os decretos, o que falta ainda é regulamentar o acesso e a inclusão das crianças com necessidades especiais, porém ainda há muito que se discutir sobre este assunto, mesmo a prática estando em andamento, para poder aplicá-lo nas escolas indígenas. Acredita-se que discutir essas leis pode levar a entender melhor a realidade dos alunos indígenas e oferecer de modo geral um melhor atendimento em termos de políticas pedagógicas na educação escolar indígena nas terras indígenas.(Graf, 2022)

2.7. 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 chefi ada 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 confi ança e aprender suas línguas. Esses primeiros contatos entre jesuítas e índios ocorreram ora em clima de grande hostilidade, ora de forma muito amistosa. Segun 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.(Leonardi, 1996)

Os índios que ofereciam resistência eram vistos como selvagens e embrutecidos, precisando ser pacifi cados. 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 fi xas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de volantes. Aos poucos foram se defi nindo 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.

Segun 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 signifi cativas 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 defi nição da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso.(Ribeiro, 1984)

Com a implantação dos Diretórios intensifi cou-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 ofi cialmente até 1845, quando o Decreto 426, de 24 de julho, defi niu 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 fi caram 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)

Ao instalar os missionários nos diversos aldeamentos, o Estado monárquico subvencionava a criação e a manutenção de escolas para as crianças e adultos indígenas que se interessassem em aprender a ler, escrever e contar (instrução primária). Essa política desenvolvia-se a partir da visão da escola como instrumento de desenvolvimento humano capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro. Com relação às populações indígenas, esse desenvolvimento só seria alcançado se elas fossem catequizadas e integradas ao mundo do trabalho das sociedades não-índias. Assim, nesse período, incluía-se também como função da educação para os índios a formação voltada para certos ofícios. O Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios, de 1845, propunha a criação de ofi cinas de artes mecânicas e o estímulo à agricultura nos aldeamentos indígenas, bem como o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação.

Por volta de 1870, diante da difi culdade de manter os índios nas escolas dos aldeamentos, ocorre em algumas províncias o investimento em institutos de educação, em internatos e, no caso específi co de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas, com o fi m de transformá-las em intérpretes lingüísticos 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 identifi cadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas.(Ribeiro, 1984)

Em linhas gerais, durante todo o Período Imperial (1808-1889) realizaram-se muitos debates em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade. Isso se deu em um contexto onde a instrução popular era considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer

país e havia o entendimento, tanto no plano nacional quanto no internacional, de que investir na quantidade de escolas e de alunos representava a preocupação para com o progresso e civilização de uma nação. No entanto, estar presente nas agendas políticas da época não representou para os índios uma política imperial voltada especifi camente para seus interesses. Ao fi nal do Império, os especialistas e autoridades, que chegaram a se entusiasmar com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, desacreditavam que isso pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas. Dessa forma, até o início do século XX o indigenismo brasileiro viverá uma fase de total identifi cação com a missão católica e o Estado dividirá com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para índios.

Assim, na primeira década do período republicano, é retomada a oferta às populações indígenas de ensino suplementar associado ao ensino de ofícios, voltados às necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos para a educação de meninos e meninas. Nos anos seguintes, com a instauração e consolidação do regime republicano, o Estado sistematizará uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-índios6 e os demais órgãos de governo.

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 fi nalidade disso é fazer com que os índígenas 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 lingüística 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 bilíngüe 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 bilíngüe 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 bilingüismo 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 difi culdades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngüe, em virtude dos escassos conhecimentos lingüísticos 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 identifi cação 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)

As ações desenvolvidas junto aos indígenas pelos missionários e lingüistas vinculados ao SIL ou a outras similares8 sempre foram alvo de muitas críticas, sobretudo por parte de instituições da área de lingüística e antropologia. Mas somente quando a responsabilidade de coordenar as ações relativas à educação escolar indígena foi assumida pelo Ministério da Educação, que ocorreu uma ruptura com essas organizações.

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfi m, a novas formas de viver.

Prova disso é que, em julho de 1990 foi realizado o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, cujo documento fi nal afi rmava que, naquele momento, a maioria das escolas indígenas estava estruturada e possuía normas de funcionamento consoantes às diretrizes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo que, tal estrutura geralmente impunha práticas educativas e conteúdos programáticos que não levavam em consideração as especifi cidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (Freire, 2004)

Ações alternativas às do governo brasileiro passaram a surgir nos anos 70, quando se iniciou no Brasil, com a emergência mundial de

debates em torno dos direitos humanos, possibilitados pelos processos de descolonização e pela tendência à globalização, um movimento de recuperação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas, controlados até então pelo poder tutelar e hegemônico do Estado. Criaramse organizações civis de colaboração, apoio e defesa da causa indígena, compostas por pesquisadores não-índios - principalmente, antropólogos e lingüistas - indigenistas e missionários leigos. Defendendo o reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística dos povos indígenas e, conseqüentemente, a participação desses povos na defi nição, formulação e execução de políticas e ações no campo indigenista, as iniciativas dessas organizações acabaram por contribuir para mudanças importantes na visão que a sociedade nacional e o Estado brasileiro tinham dos indígenas e de seus direitos.(Ribeiro, 1984)

Aos poucos o movimento embrionário do início dos anos de 1970 ganhou força e multiplicaram-se as organizações não-governamentais de apoio aos índios. Paralelamente, e em consonância desse movimento, os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro e, a partir de meados de 1970, são criadas organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembléias, encontros ou reuniões, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) e suas regionais. Dessa mobilização surgiu um movimento indígena de âmbito nacional articulado na busca de soluções coletivas para problemas comuns aos diferentes grupos étnicos – basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específi cos e diferenciados (Ferreira, 2010). Como resultado da pressão que esse movimento passou a exercer junto ao poder legislativo, efetivaram-se as mudanças mais signifi cativas da história dos povos indígenas no Brasil, iniciadas com a defi nição da Constituição de 1988 e asseguradas nos demais textos legais defi nidos a partir dela.

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)

A princípio, esses projetos educacionais consistiam na alfabetização de jovens índios das comunidades envolvidas, respeitadas suas demandas políticas e especifi cidades culturais e lingüísticas. Em seguida, de forma autônoma e comunitária, as entidades promotoras passam a responsabilizar-se por iniciativas de formação de professores índios, pela formulação, sistematização e regularização de propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento e pela elaboração de materiais didáticos de autoria indígena adequados às diferentes realidades. As organizações indígenas passam então a reivindicar, junto ao poder público, a legitimação e legalização dessas atividades educacionais formais desenvolvidas pelos professores indígenas em suas escolas por meio da sua inserção no sistema público de ensino.

Essa mudança se deveu, principalmente, à superação, no texto constitucional, da perspectiva integracionista. Isso se mostra de forma nítida quando se reconhece a pluralidade cultural e lingüística da sociedade brasileira, característica até então vista como obstáculo para a formação e desenvolvimento do Estado-nação. Em decorrência desse reconhecimento, fi ca defi nida como responsabilidade da União assegurar e garantir aos povos indígenas o direito de serem diferentes, de manterem sua organização social, seus costumes, suas línguas, tradições

e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.(SECAD/ME, 2007)

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 defi nição 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, afi rmando 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 dascomunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especifi cidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade lingüística (MONTE, 2000)

Finalmente passa a ser um princípio para o Estado brasileiro fazer com que os povos indígenas sejam ouvidos e atendidos com relação ao tipo de escola que querem e à gestão dessa escola. As ações governamentais passam a ser orientadas para possibilitar que os povos indígenas discutam, proponham e procurem realizar seus modelos e ideais de escola segundo seus interesses e suas necessidades. Nesse caminho, a escola - outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer - tem sua presença hoje reivindicada por esses mesmos índios. Os povos indígenas contemporâneos vêem a escola por eles construída como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não-indígena, em contato cada vez mais estreito.

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)

2.8. 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, refl etem 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 confl itos entre três agentes colonialistas: o administrador legal, o missionário e o colono. Isso se refl ete 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 fi ns 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 idéias 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 idéia 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 signifi cativas 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 SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) e defi ne 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 defi ne 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 integracionista23. Assim, os dispositivos legais buscavam legitimar a conquista e o domínio sobre os bens dos povos indígenas; serviram para

justifi car as guerras contra os índios, para tranqüilizar 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 defi nições 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 afi rmação 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 defi nitivamente 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, afi rmam, por meio de novos ordenamentos constitucionais e legais, a possibilidade dos povos indígenas manterem suas identidades e práticas socioculturais. Nessa perspectiva, as defi nições 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 defi ne 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 execução 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 defi nição de legislações específi cas 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 defi nidas, não se pode negar o avanço desencadeado pelas defi nições presentes na Constituição Federal de 1988 e nos documentos decorrentes.(SECAD/ME, 2007)

2.9. A Legislação vigente e a Importância das Línguas Indígenas e dos Materiais Didáticos Específicos no ensino e aprendizagem em escolas não-indígenas

O reconhecimento dos saberes indígenas no sistema de ensino brasileiro deu-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988 - CF 1988, que assegurou a utilização das línguas maternas indígenas e processos próprios de aprendizagem no Ensino Fundamental Regular, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN 9.394/1996), que reforçou esse direito, reafirmando, por meio do Art. 78, que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas para oferta de Educação escolar bilíngue”, objetivando proporcionar aos índios a valorização de suas línguas. Outros documentos complementares também direcionam a política de Educação Escolar Indígena, no contexto educativo brasileiro,

tais como a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Entre as disposições, destaca-se a necessidade de “elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena”, visando à construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades.(Brasil, 1996)

Na década de 1990, também foi criado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI (Brasil, 1998), atendendo às reivindicações de movimentos indígenas e indigenistas que lutavam por uma educação escolar diferenciada. Trata-se de um documento que auxilia na implementação do currículo e de projetos pedagógicos diferenciados para os povos indígenas, bem como a elaboração de materiais didáticos pedagógicos desenvolvidos por lideranças indígenas de todo o país, junto a especialistas da educação, antropólogos e professores de diversas áreas do conhecimento. No documento, a formação de professores indígenas é abordada com vistas ao aspecto formativo e à atuação e profissionalização desses docentes para atuarem como pesquisadores de suas próprias línguas e culturas, visando a “incentivá-los à pesquisa linguística e antropológica e para a produção de material didático”, como forma de adequar o processo de formação à realidade bilíngue e/ou multilíngue.(Brasil, 1998)

Com base em tais documentos, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que podem ser localizados diferentes povos indígenas em quase todo o território nacional, principalmente, na região norte e centro-oeste. Um desses casos é o Instituto Federal do Amazonas, especialmente um de seus campi, localizado em São Gabriel da Cachoeira, município do Amazonas que faz fronteira com Colômbia e Venezuela. Foi o primeiro a co-oficializar as quatro principais línguas indígenas de sua região que sobreviveram pela tradição oral que as

manteve vivas por gerações: Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami, por meio da Lei Municipal n. 145, de 11 de dezembro de 2002 (São Gabriel Da Cachoeira, 2002), e regulamentada pela Lei n. 210, de 31 de outubro de 2006. Essas leis garantem aos povos indígenas da região, a utilização de suas línguas nativas no município, de forma a valorizar o índio e sua cultura, possibilitando a comunicação nos dialetos locais.(São Gabriel Da Cachoeira, 2002)

Muitos estudantes deste campus são oriundos de comunidades indígenas, com uma linguagem própria, em que o português não é a língua materna. Nesse cenário, deve-se refletir sobre a importância das línguas na constituição de novas práticas e desenvolvimento de materiais, produtos e processos que possam contribuir nesse contexto educativo, com o intuito de potencializar uma educação equitativa, considerar a diversidade linguística e a forma como instituições trabalham saberes, procedimentos e atitudes de estudantes indígenas e não indígenas, desde uma perspectiva cultural e linguística, visando à construção de um processo de ensino e aprendizagem que possam integrar conhecimentos tradicionais e científicos.

A escola, lugar diversificado de crença e costumes, valores e opiniões, é um espaço de interculturalidade quando uma ou mais culturas entram em interação uma com a outra. O corpo docente da escola deve considerar a interculturalidade em seu trabalho pedagógico junto ao aluno indígena, para que possa haver reflexão sobre o que se está trabalhando em sala de aula. (Santos & Serrão, 2017)

Essa educação intercultural, pautada no contexto social deve considerar os diferentes costumes, hábitos, língua, desde uma dimensão democrática e crítica, permitindo que a instituição de ensino se torne um lócus de construção e socialização do conhecimento produzido, “respondendo aos anseios das comunidades indígenas, e não indígenas, reafirmando o respeito à diferença e às que asseguram a legislação vigente” (Santos & Serrão, 2017)

Nesse sentido, podem-se destacar os obstáculos enfrentados no processo de ensino e de aprendizagem em instituições educativas não indígenas, que segundo Santos & Serrão, (2017), “a escola urbana não se preparou para receber alunos de culturas diversas”. Esses estudantes de cultura indígena saem, muitas vezes, de suas comunidades “para morar na cidade, trazendo consigo modos próprios de perceber o mundo, de se expressar e de apreender conhecimentos”. Para os autores, “as escolas urbanas não foram e não estão preparadas para receber essa clientela, com modos próprios, específicos e diferenciados de apreender conhecimentos”. Mediante tais obstáculos, além da efetiva formação dos professores, também, se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas e materiais, com enfoque no uso das línguas indígenas e elaborados a partir de demandas e necessidades específicas.

Para Santos, (2015), “essa demanda é ampliada pela necessidade de sistematização dos conhecimentos indígenas, que tem mobilizado o movimento indígena a buscar a publicação de material específico”.

Segun Troquez, (2012), a elaboração de materiais didáticos específicos deve contemplar, entre outros aspectos, a sistematização de saberes próprios, considerada uma das condições da escola indígena, com efetivo reconhecimento e compreensão das “diversas culturas presentes em sala de aula, considerando essa multiplicidade de formas de percepção do mundo e apreensão da realidade e dos conhecimentos” (Santos & Serrão, 2017)

De acordo com Cortesão & Stoer (, 2003), em determinadas situações pedagógicas, é por meio dos materiais didáticos que se faz a recontextualização pedagógica do saber.

Assim sendo, a grande tarefa de ‘tradução’, essencialmente, é realizada a nível da elaboração de materiais didáticos. Estes procuram combinar uma recontextualização dos saberes científicos contemplados pelos conteúdos programáticos, aqueles saberes que foram considerados importantes para serem transmitidos e, simultaneamente, fazem uma

interpretação de finalidades, e de metodologias, que constam do projeto curricular, tendo também em atenção os ritmos de aprendizagem que se esperam ‘normalmente’ dos alunos.(Cortesão & Stoer, 2003)

Levando em conta que os povos indígenas têm o direito de afirmar suas expressões socioculturais e línguas, acreditamos que, por meio da criação e implantação de novosprodutos e processos, é possível fomentar a autonomia, defesa do patrimônio e dos valores culturais e linguísticos, sendo relevante trazer para dentro do contexto escolar, materiais que subsidiam a manutenção e a valorização da língua indígena. Para Grupioni, (2006), “esses materiais constituem o produto mais visível da prática de uma educação intercultural e bilíngue”. O autor afirma que a produção ainda é escassa e o acesso a esses materiais é precário, além de ser considerada “uma tarefa complexa e difícil de executar” (R. G. P. da Silva, 2007)

2.10. As línguas indígenas, os processos históricos de desvalorização, extinção e as resistências culturais.

Atualmente podemos observar apelos oriundos de diversos setores sociais, em especial dos movimentos sociais indígenas, atentando para o desaparecimento das línguas nativas. Em relatório apresentado pelo Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil 2006-2007 (GTDL) a estimativa é de que das, aproximadamente, 1.078 línguas indígenas faladas no Brasil em 1500 existam hoje cerca de 180, o que evidencia um decréscimo de 85% das línguas nativas, caracterizando o que o documento classificou como glotocídio:

> A situação das línguas no Brasil, onde muitas estão ameaçadas e em situação precária, é representativa do panorama mundial. Um movimento internacional em torno de línguas em perigo de extinção se intensificou com a publicação de um artigo em 1992 pelo lingüista Michael Krauss, que estimou que 90% das línguas do mundo estariam em perigo de extinção no século 21, se não

> fossem tomadas medidas preventivas. O desaparecimento dessas línguas seria uma grande perda para as comunidades nativas, visto que são os meios de transmissão da cultura e pensamento tradicionais e uma parte importante da identidade étnica.(Moore et al., 2008)

No Brasil, um dos fatores decisivos para o desaparecimento das línguas maternas, para Franchetto, (2008), foi o advento da colonização no Brasil que trouxe consigo a tradição escrita que, por sua vez, impôs a escolarização, o alfabeto e o letramento. Segundo a autora, tais imposições se configuram enquanto: “Instrumentos delicados e ao mesmo tempo poderosos nas mãos dos agentes civilizadores, essas experiências operam mudanças significativas nas sociedades indígenas”.(Franchetto, 2008)

Nessa direção, para Stuart Hall (2005) a dinâmica nacional de outrora desenvolveu políticas que fluíam para a negação da alteridade indígena, de tomada das terras, deextermínio de suas línguas maternas e de sua cultura. Tal dinâmica se consolidou e reverbera até os dias atuais:

> A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional. (Hall, 2005)

Se a escolarização formal se mostrou enquanto um ambiente de imposições de padrões socioculturais, tais manobras, atualmente, podem ser avaliadas a partir do lugar ocupado pelas línguas indígenas no ensino diferenciado presente em Boa Vista, questão que abordarei mais adiante. Atualizando esta reflexão, tais instrumentos, a saber, a escolarização, o alfabeto e o letramento, conquanto nefastos na perspectiva apresentada aos grupos indígenas no período colonial (e nos períodos subsequentes), hoje perpassam pela apropriação dos grupos Macuxi e Wapichana como uma das ferramentas mantenedoras destas línguas, seja em

comunidades, seja no perímetro urbano. Tal reflexão, porém, será adensada posteriormente.

No Brasil, Roraima é o Estado com maior percentual de população indígena, são mais de 20 etnias. De acordo com dados do IBGE (2010), a população total do estado de Roraima é de 450.479 habitantes, com 49.6375 indígenas (11% da população do estado). As 32 Terras Indígenas regularizadas ocupam 46,20% do território6 e mais de 80% da população indígena do estado vive dentro das terras demarcadas. (IBGE, 2010)

Há uma grande diversidade de línguas indígenas faladas em Roraima: Wai Wai (Hixikariana, Mawayana, Xeréu, Katuwena, Karapayana), Pauixana, Sapará, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Ingarikó, Ye'kwana; Wapichana (Atoraiu, Taruma), Yanomami (Sanöma, Yanomama, Yanomae e Ninan), de três famílias linguísticas: Karib, Aruak e Yanomami.(Calvet, 2007)

Referente ao domínio linguístico, todos os Yanomami, Ingarikó e Wai Wai falam suas línguas. Do total da população Macuxi, estima-se que aproximadamente uns 7.000 indígenas (13%)9 devem falar sua língua. Referente ao povo Wapichana, cerca de 4.000 (48%) indígenas falam a língua Wapichana. No Brasil e sobretudo em Roraima, há necessidade de estudos aprofundados para averiguar até que ponto são diferentes línguas ou variações linguísticas de uma mesma língua, os níveis de vitalidade linguística, assim como identificar subgrupos e segmentos de uma mesma etnia. Em pesquisa recente (2019), foi concluído pelo Instituto Socioambiental (ISA), o Inventário da Diversidade Linguística Yanomami (INDL Yanomami), que é o único estudo aprofundado nessa direção no estado.(Rodrigues, 1994)

Os territórios Macuxi e Wapichana, em alguns casos, estão sobrepostos, mas tem população majoritariamente Macuxi nas Regiões: das Serras (município Uiramutã), da Raposa e Baixo Cotingo (município Normandia), Surumu (município Pacaraima), São Marcos e Amajari

(municípios Pacaraima e Amajari). No atual território considerado referência geográfica Wapichana, há 18 comunidades, dentro de nove terras indígenas, na região indígena Serra da Lua, com falantes das línguas Wapichana e Atoraiu, pertencentes ao tronco linguístico Aruak. A Região fica dentro dos municípios Cantá e Bonfim-Roraima. A língua Macuxi pertence à família linguística Karib cujas línguas são faladas nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, na Venezuela, República Cooperativa da Guiana, Guiana Francesa, Suriname e no extremo oeste da Colômbia(Rodrigues, 1994)

A Língua Wapichana é da família Aruak, que é considerada essencialmente amazônica e, pelo número de línguas, é a maior família linguística desta região (Rodrigues, 1994), sendo ainda a com maior número de línguas na América do Sul. Diferentes políticas e ações foram desenvolvidas em Roraima, no sentido de fortalecer e expandir o uso das línguas indígenas. Em 1987 foram construídas pelos indígenas 3 (três) escolas, com o apoio da Diocese de Roraima: Maturuca, Cantagalo e Malacacheta. Em 1990 criou-se a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), fato que contribuiu para o fortalecimento da luta pelos seus direitos de se valorizar as línguas indígenas. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Artigo 32, sessão III, parágrafo 3º, assegurou às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas.(Rodrigues, 1994)

.

2.11. Políticas linguísticas para os povos indígenas no Brasil

As políticas linguísticas1 para desenvolvimento de ações educacionais são bastante difusas, dada a amplitude do cenário territorial brasileiro. Isso porque, a realidade multilíngue do espaço territorial brasileiro tem sido um fator que permite discussões teóricoanalíticas, principalmente questionamentos no que concerne ao contato de línguas, às políticas linguísticas adotadas e suas implicações para esfera

sociocultural. Diante da necessidade de atender às demandas de comunidades específicas, como as dos indígenas, nos deparamos com a realidade superdiversa linguística e culturalmentecomplexa de criação do estado de Roraima, com seus diferentes sujeitos nacionais, internacionais, línguas e culturas.

O estado de Roraima é o mais setentrional do norte do Brasil, faz fronteira com os estados do Amazonas e Pará, e com os países Venezuela e República Cooperativa da Guiana. Em seu território geográfica há a presença e concentração de povos indígenas que falam mais de dez línguas diferentes, pertencentes às famílias linguísticas Caribe, Aruwak e Yanomami.(Governo de Roraima, 2018)

As línguas Caribe faladas em Roraima são sete: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Waimiri-Atroari, Ye'kwana e Wai-Wai. De acordo com recente pesquisa desenvolvida pelo Instituto Socioambiental e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2019) foi detectada a existência não apenas de quatro, como se tinha notícia, mas seis línguas distintas da família Yanomami, a saber: Yanomamɨ, Sanöma, Ninam, Yanomam, Ỹaroame, Yãnoma. Já a língua Wapichana é a única representante da família linguística do Aruwak presente em Roraima.

É perceptível, portanto, que todas essas línguasindígenassão responsáveis por um contingente populacional que tem muito impacto sobre as ações de educação pública do estado de Roraima, uma vez que o estado possui a segunda maior população indígena do Brasil, tendo um número significativo de escolas públicas para comunidades indígenas.

Segundo dados do Censo Escolar Roraima possui mais de 16 mil alunosindígenase 260 escolas indígenas. No entanto, muitos desses indígenas precisam deslocar-se para estudar nas escolas da capital, Boa Vista, que não estão preparadas para atender à demanda desse público, com suas necessidadeslinguísticas e culturais diferenciadas e, consequentemente, que se configuram como específicas.(Governo de Roraima, 2018)

Desde o início do século XVI, durante o processo de colonização do Brasil, diversas ações de políticas linguísticas foram implementadas no território pelos portugueses. É relevante ressaltar que as mais marcantes foram aquelas para desenvolvimento de ações educacionais para o ensino delíngua portuguesa de forma impositiva para os povos originários que habitamespaço geográfico brasileiro. Durante esse período, a política linguística de educação escolar indígena foi pautada, a princípio, pelo processo de catequização feita pelos missionários jesuítas e, posteriormente, pela integração forçada dos indígenas de diferentes etnias à sociedade nacional por meio da aprendizagem obrigatória da língua nacional. (Cunha, 2008)

Segun Cunha (2008), as primeiras ações de políticas linguísticas a favor dos povos e das línguas indígenas começaram a ser oficializadas a partir da publicação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Mesmo que de forma tímida, estavam baseadas em discussões oriundas da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, inicialmente, sugeridas em 1987, e somente publicadas em 1996. Vejamos o que diz o 2º parágrafo do artigo 210 da CF/88 a respeito do ensino de portuguêse o ensino de línguas indígenas:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
>
> 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)

Embora o artigo 210 determine que o ensino fundamental regular seja ministrado em língua portuguesa, é assegurado também às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas no

processo de ensino/aprendizagem, o queseconfigura como uma primeira tentativa de legislar sobre o direito à língua dos povos minorizados . No entanto, também percebemos, neste artigo, a ideologia predominante que envolve o ensino de língua portuguesa como língua majoritária, com a finalidade de manutenção e propagação do ideal da homogeneidade linguística da unidade nacional.

Concordamos com(Silva, 2018) , quando o autor argumenta que as políticas e planejamentos linguísticos oficializadas pelo Estado brasileiro ao longo do tempo podem promover o multilinguismo no processo de ensino/aprendizagem de línguas na escola e na sociedade, como também podem instauram um caráter de exclusão dessa mesma realidade diversa que circula na sociedade brasileira. Em outras palavras, dependendo do grupo social que esteja no poder, exercendo funções legislativas, poderemos ter políticas linguísticas democráticas que considerem essa realidade multilíngue e social da constituição do Estado brasileiro, como é o caso de ações pensadas para as línguas indígenas em dados momentos histórico e sociais, ou podemos ter ações que minimizam e excluem essas realidades, com o intuito de perpetuar a unidade linguística e social do Estado-Nação por meio da imposição da língua oficial.

É interessante mencionar, ainda, que a língua sempre foi considerada um elemento central para a definição dos dispositivos de imposição da ideia de nacionalidade. Isso ocorre, porque os grupos - no início uma minoria - que dominavam a língua nacional, considerada como padrão, eram grupos que detinham um poder político e cultural sem precedentes. Em linhas gerais, essa língua das elites dominantes se transformou na língua oficial dos Estados modernos, principalmente a partir da generalização e imposição dos sistemas educacionais de ensino no Brasil.(Silva, 2018)

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), temos uma nova política linguística destinada à

educação brasileira, visto que a dada lei apresenta um novo rumo para o ensino de línguas no cenário educacional brasileiro, entre outras questões. A respeito das línguas indígenas, a LDB (1996),em seus artigos 78 e 79 regulamenta que:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciencias
>
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.
>
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais 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, 1996)

Dessa forma, é possível identificar as forças propulsoras dessa ação de política para desenvolvimento de ações educacionais das línguas

indígenas, como apontado em COOPER (1997, 1989). O estado brasileiro, enquanto força propulsora, se encarrega, juntamente com agências federais de fomento à cultura e de assistência aos indígenas, de pensar de que forma ocorrerá esse trabalho com a tradição linguística e cultural dos povos indígenas. Assim, é perceptível, mais uma vez, uma ação da ideologia predominante sobre as línguas minorizadas, pois os principais atores dessa política linguística, os povos indígenas, não tem voz e representatividade para participar da criação das políticas linguísticas que irão interferir e gerenciar os usos e funcionamentos de suas línguas/culturais.

De acordo com Calvet, (Calvet, 2007) “sempre houve e haverá indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado em uma língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Nessa concepção, Cunha (2008) esclarece que antes mesmo dessa regulamentação, já surgia uma ação, por parte dos indígenas, para um processo de ensino/aprendizagem de forma diferenciada em suas comunidades (CUNHA, 2008).

> Em novembro de 1999, as escolas voltadas para os índios - até então, indiferenciadas das chamadas "escolas rurais" - passaram a ser tratadas como instituições de ensino com diretrizes específicas, a partir da Resolução nº 3 publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Em 2000, a Câmara dos Deputados decreta o Plano Nacional de Educação e estipula entre suas metas a criação da categoria oficial de "escola indígena" para assegurar a especificidade do modelo de educação interculturale bilíngue.(Cunha, 2008)

Portanto, podemos perceber que cada vez mais os povos indígenas brasileiros, a partir das suas próprias demandas e de suas reivindicações,começaram, nas últimas duas décadas, a ser mobilizar para criar suas próprias ações de políticas linguísticas, com a finalidade de valorização daslínguas indígenas por meio da elaboração demateriais

de ensino, legislaçõessobre suas próprias línguas como uma forma de realizar o fortalecimento da sua identidade étnica e linguística.

De acordo com Baniwa, (2006), as línguas indígenas são importantes elementos culturais de autoestima e de afirmação identitária desses grupos étnicos, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as próprias tradições culturais, os rituais e as cerimônias. Nesse sentido, foi sabendo desses aspectos que os colonizadores, desde o início, impuseram a esses povos o autoritarismo do monolinguismo, tornado a língua estrangeira – o português – a única a ser oficialmente reconhecida no território brasileiro.

De fato, é inquestionável que as políticas linguísticas de línguas indígenas adotadas pelo Brasil são mais “conscientes” em comparação com as constituições da década de 1930 em toda a América espanhola. Entretanto, é importante que os povos indígenas lutem pela garantia de seus direitos linguísticos e pelo direito de legislar sobre suas próprias políticas linguísticas.

2.12. 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 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).

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 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)

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 defendem-se, 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)

2.13. Formação de professores indígenas: percursos e desafios

A discussão acerca da importância de o processo formal de escolarização ser assumido por indígenas em suas comunidades é muito recente. Somente a partir da década de 1970 surgiram os primeiros programas de formação de professores indígenas, implementados por organizações não-governamentais. No final da década de 1980 e na década de 1990, um conjunto de medidas legais fez com que a educação escolar indígena passasse a fazer parte das atribuições obrigatórias do Estado e, a partir de então, tem se discutido a importância dos professores indígenas assumirem o protagonismo do processo de escolarização em suas comunidades. Assim, formar indígenas para serem professores e gestores das escolas em suas aldeias é um grande desafio do sistema educacional brasileiro. Existem milhares de escolas em terras indígenas que necessitam de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, pautada nos princípios da diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, o que só poderá ser efetivado quando

professores indígenas estiverem à frente do processo educacional em suas comunidades.

Nesse sentido, Grupioni (2006) reforça a complexidade dessa tarefa para a qual tem sido encontradas soluções diferentes em cada unidade da federação, pois não há um modelo único a ser adotado em razão da heterogeneidade e das diversidades sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização dos professores indígenas em suas comunidades. A primeira referência legal em relação à necessidade de formar pessoal qualificado para atuar na educação escolar indígena é a LDB, quando estabelece que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, determinando que sejam criados programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas. (Silva, 2018)

A década de 1990 marcou um período em que foram desenvolvidos projetos sobre a educação do índio e sobre a formação de professores indígenas. Amparados pelas políticas governamentais, esses projetos vêm se desenvolvendo de forma mais significativa em algumas regiões do país e trazem em si suas especificidades. A demanda de formação de professores indígenas passa pela necessidade de transitar em dois universos: o do indígena, para garantir a sobrevivência de sua cultura, e o do não-índio, para uma convivência menos desigual com a sociedade envolvente. Dessa forma, a formação específica para índios atuarem no universo escolar indígena está prevista na legislação educacional brasileira como intercultural, diferenciada e bilíngue.

Nas palavras de Grupioni (2006), os processos de formação objetivam possibilitar aos professores indígenas o desenvolvimento de competências profissionais que lhes permitam atuar nos contextos interculturais e sociolinguísticos de suas comunidades. Eles precisam desenvolver estratégias para atuarem como mediadores entre suas comunidades e o mundo de fora da aldeia e, ao mesmo tempo, para

entrelaçarem os diversos tipos de conhecimentos no processo escolar. Em outras palavras, precisam trabalhar os conhecimentos aos quais todos os estudantes devem ter acesso, mas também os conhecimentos próprios do grupo étnico, os quais têm sido negados apesar de assumirem fundamental relevância para a sobrevivência da cultura da comunidade.(Silva, 2018)

A formação de professores, então, constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. Tal como nos diz D'Angelis (2005), "tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena".(D'Angelis, 2005)

Para Oliveira, (2002), a formação consiste em proporcionar meios que permitam aos seres humanos estruturar sua experiência com a finalidade de ampliar continuamente o conhecimento. Com base nesse pressuposto, é possível afirmar que a formação do professor indígena tem como ponto de partida o conhecimento que já se construiu. Contudo, não basta apenas socializar o que já foi construído, é necessário considerar outras aprendizagens para promover a reconstrução do conhecimento e entender que não há um conhecimento que seja inferior a outro ou que, em nível de relevância, seja subordinado a outro. No caso específico da formação de professores indígenas, tanto os conhecimentos específicos da cultura de cada povo quanto os universais da sociedade envolvente são primordiais no currículo formativo desses docentes.

De acordo com Cavalcante (2003), há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos

pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas. Perceber o modo de formação indígena que é advindo das relações com o meio em que vive torna-se um desafio. A autora afirma ainda que a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais(Cavalcante, 2003)

Quando falamos de formação de professores indígenas, acredito que não é possível deixar de mensurar a construção do currículo que, de acordo com Monte, (2000b), é uma tarefa coletiva e permanente que deve assegurar interesses imediatos e em longo prazo. Desse modo, o currículo não pode ser estabelecido a priori, mas pensado e refletido durante todo o processo pedagógico. Tal concepção de currículo é um importante passo na construção e reconstrução de conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas. A formação do professor indígena inclui, portanto, uma especificidade, que é a de conhecedores da própria cultura. Contudo, há aspectos a discutir no que diz respeito à formação. Da mesma forma que as conquistas no campo da educação indígena não foram suficientes para esclarecer a dúvida que ainda paira em vários setores da sociedade brasileira em relação ao significado da educação indígena, também a formação do professor indígena merece uma discussão mais profunda.(Monte, 2000b)

Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) são um documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), com 84 páginas, coordenado e redigido por Luís Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte. Tal documento se apresenta como um caminho para construir e sistematizar

a formação docente para o magistério indígena: Este documento é um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural. Complementar aos Referenciais para Formação de Professores (MEC, 1998) e ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998), está baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas já em andamento no Brasil e em outros países. Foi formulado a partir de reuniões técnicas promovidas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da sua Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, entre 1999 e 2001, com setores da sociedade relacionados à educação escolar indígena. Participaram das reuniões preparatórias deste documento 15 professores indígenas de 13 povos vivendo em 11 estados brasileiros, consultores e especialistas de diversas universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores de 10 programas de formação de professores indígenas de organizações não governamentais e governamentais do país. Também é produto de consultas a um grupo de pareceristas (Brasil, 2002b)

No âmbito das políticas de formação do professor indígena expressas nos RFPI, as questões sobre formação englobam, entre outros aspectos, a necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o ensino superior e a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena. As questões apontadas nos RFPI são bastante complexas e indicativas de ações que interferem diretamente nos saberes de formação do professor indígena: conhecer profundamente suas próprias raízes, mas não se perder nelas; ser um cidadão do mundo e, ao mesmo tempo, ajudar a construí-lo. Tais desafios também estão presentes nos RFPI: Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias,

categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história (Brasil, 2002b)

Podemos compreender, portanto, a complexidade das relações entre os membros da comunidade, bem como a diversidade linguística e cultural como alguns dos fatores com que o professor indígena tem que conviver. Ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos, de modo a aprimorar a prática docente. Conforme os Referenciais, Sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade específica, diferenciada, bilíngue, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (Brasil, 2002b)

Com base nesse pressuposto, a formação de professores indígenas é um campo privilegiado para a implementação de reformas e políticas educativas, as quais designam ao professor a função de ser promotor de uma nova qualidade social da educação. A perspectiva social, coletiva e comunitária da formação de professores indígenas também é defendida nos RFPI: As escolas indígenas, nas quais os professores atuam como importantes protagonistas, revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Devem ser subordinadas a uma reflexão constante por parte de professores e da comunidade envolvida, bem como da equipe de assessoria e dos atores institucionais de várias origens, sobre o papel e os objetivos dessa nova instituição. Mas é

sobretudo sobre os professores que recaem as principais responsabilidades relacionadas à escola. Tais responsabilidades lhes são conferidas por suas comunidades e pelo Estado, e dizem respeito à qualidade esperada em sua atuação na prestação de um serviço público com forte dimensão comunitária (Brasil, 2002b)

Por outra via, Grupioni (2006) afirma que o professor indígena deve se sentir preparado para intervir nas situações adversas como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes dos não-indígenas. Assim, cabe ao professor a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

Nesse sentido, é possível afirmar que o professor, através de sua prática pedagógica, pode proporcionar o acesso aos saberes específicos da cultura e aos saberes universais. Todavia, são muitos os desafios para que o professor indígena desempenhe esse papel, seja porque a escola ainda não se consolidou como diferenciada, com um currículo e um calendário específicos, seja porque a escola não dispõe de material específico diferenciado ou, ainda, porque sua formação de docente não possibilitou o desenvolvimento dessas competências, entre outras razões.

Analisando a formação de professores indígenas, Fernandes (2009), de forma peculiar, nos remete à ideia de que é um “rito de passagem”: Os rituais podem ser vistos como uma sequência que torna explícita a estrutura social e podem ser considerados ora como transmissores das representações sociais e crenças, ora como poderosos ordenadores das relações sociais. É a partir dos ritos de passagem que

são marcadas as mudanças de status, os iniciados passam a fazer parte de uma nova ordem social dentro da comunidade(Fernandes, 2009)

De forma análoga aos rituais de passagem, a autora indica que a formação de professores indígenas se assemelha aos ritos indígenas. Como todo ritual, possui várias etapas: a primeira fase acontece na definição dos membros da comunidade indígena que irão concorrer no processo de seleção para participação nos cursos de formação; o segundo momento acontece na saída dos professores das aldeias de origem para o local de funcionamento dos cursos, o que exige adaptação; a última etapa corresponde ao ritual de formatura, seja em nível médio ou em nível superior, momento que representa a superação de todas as dificuldades ocorridas nas etapas anteriores.

CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

3.1. METODOLOGIA DE ESTUDO

Esta pesquisa foi de abordagem qualitativa, pois segundo Hernández et al., (2014) aponta que são “aquelas destinadas a examinar as características do grupo, sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, saúde física e mental, etc.”

A investigação de acordo ao nível de profundidade é de caráter exploratório, segundo afirma Hernández et al., (Hernández et al., 2014), as pesquisas deste tipo têm por objetivo investigar um tópico ou problema pouco explorado, questionado ou não compreendido, como é no casso desta pesquisa que busca analizar 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 analizam está problemática.

O tipo de investigaçãoencuadra-se no nível de profundidade é de caráter exploratório, que segundo Hernández et al., (Hernández et al., 2014), este tipo de pesquisa é realizado quando o objetivo é investigar um tópico ou problema de pesquisa que foi pouco explorado.

3.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A amostra foi determinada de forma não probabilística, formada por 5 professores de língua indígena de Roraima, que respondem aos seguintes quesitos:

a) pertencer ás comunidades indígenas bilingues ou multilíngue.

b) Atuar como professor de línguas indígenas há mais de 5 anos.

c) Estar nos anos finais de sua formação

3.4. INSTRUMENTO DE CORRELAÇÃO DE DADOS

Este estudo consistirá na recolha de dados que será materializada por meio de questionários e entrevistas como ferramentas de pesquisa, o procedimento será mediante o uso de questionários estruturado aos alunos e professores de escolas estaduais no Municipio de Boa Vista.

C O objetivo da aplicação do questionário aos alunos e professores foi coletar dados e informações para aprofundar a percepção destes respeitos a utilização do celular como ferramenta pedagógica em sala de aula.

3.5. PROCESSAMENTO DOS DADOS

Este estudo apresenta uma análise descritiva (qualitativa) e estatística (quantitativa). Essa análise combinada permitiu uma classificação e avaliação mais precisas das condições e resultados do estudo com descrições e narrativas.

Para coletar os dados da investigação se procedeu através da aplicação de uma entrevista. O procedimento será mediante o uso de questionários estruturado aos professores de Roraima

CAPITULO IV- MARCO ANALÍTICO

ANALISE E DISCUSSAO DOS RESULTADOS

4.1. QUESTIONARIO PARA PROFESSORES

4.1.1. Qual a maior dificuldade que você encontra na sua área de atuação profissional?

Professor	Resposta
P1	Pra mim, uma das maiores dificuldades é a língua (língua materna); quem está há muitos anos já entende, mas quem entrou há pouco tempo tem muita dificuldade. Outra dificuldade é o deslocamento, a falta de material, de apoio (por parte dos gestores), não temos curso de formação.
P2	Como nós sabemos, as dificuldades são muitas. A primeira dificuldade, no meu ponto de vista, é que nós não temos uma proposta curricular direcionada para a área indígena. A gente trabalha com a proposta curricular da escola normal, né!? Então, essa falta de material, dessa proposta curricular é muito importante. Outra, o material pedagógico também é muito precário, entendeu? [...] Isso dificulta muito o nível de aprendizagem deles. [...] falta de treinamento também, falta de apoio também, que a gente não tem. Essas são as dificuldades mais essenciais. Não sei se a falta de apoio é devido ao deslocamento, à localização das aldeias, só sei que deixa a desejar

Professor	Resposta
P3	Só complementando aí, acho que a grande dificuldade mesmo não é só o município em si, mas a falta de políticas públicas voltadas para a comunidade indígena na educação, e essa é uma luta que os movimentos indígenas vêm travando, cobrando do governo federal né, escola de qualidade, essa questão colocada de material adequado, planejamento pedagógico específico para a educação indígena.
P4	O maior desafio é a aprendizagem... muitas vezes a gente como professor acaba sendo um pouco mais exigente, né? Não sei... a gente quer que o aluno aprenda. [...] E muitas vezes o aluno não tem essa facilidade... então... a gente tem que parar e observar mais como ele aprende e não como você ensina... mas como ele aprende... como ele vai entender aquele conteúdo. Então essa é a maior dificuldade, muitas vezes que eu tenho... de como ele aprende o conteúdo e as dificuldades que ele tem... que são bastantes, né? Daí nosso tempo também não é muito... mas essa é a maior dificuldade... é na aprendizagem.
P5	A falta de políticas públicas voltadas à educação indígena e a necessidade de formação de professores, material pedagógico muito precário. A língua... a falta de materiais, eu já deixei de fazer algumas práticas... assim por não ter material... , na falta de recursos materiais como fator que dificulta a consecução das atividades que foram propostas em seus planejamentos. Eu penso que nosso maior desafio é a questão da leitura mesmo, o aluno tem muitas dificuldades de leitura, porque eles não leem e nosso maior problema mesmo é a leitura, ! Muita dificuldade. Aí o que acontece, eu preciso me desgastar [...] aí eu me sobrecarrego, aí eu me deparo com falta de infraestrutura, falta de material, alguns problemas com relacionamento, apoio dos colegas ali... Isso tudo é desgastante, mas existem algumas outras dificuldades que a gente encontra ali... chegar na escola (as estradas), ficar na escola em si, a escola não tem uma sala própria para receber os professores, é algo quente e abafada, não tem água mineral, não tem nada para você, tudo você tem que levar da sua casa... então é desgastante, você fica ali o dia inteiro e a escola não oferece nada para você professor.

4.1.2. Você acredita que a sua formação é capaz de suprir as necessidades de sua prática pedagógica? Por quê?

Professor	Resposta
P1	Sim, de certa forma sim, pois, no caso de falta de material ou recurso, procuro achar outras alternativas, preparo os materiais didáticos para usar em aula. Em quanto a língua, ainda há e houvera dificuldade, pois é difícil para aqueles que começaram tardiamente, mias com o tempo poderão compreender melhor. Espero podamos contar com o apoio do governo para poder superar as dificuldades que temos.
P2	considerando que tem muitas dificuldades, e principalmente referente as politicas públicas direcionadas para o ensino de alunos indígenas, o professor que atua neste contexto, faz uma adequação curricular do programa de ensino regular para trabalhar em aula. Então, acho que sim, a minha formação ajuda na concreção da pratica pedagógica, pois me ajuda a tomar decisões importantes y norteia o minha forma de trabalho com os alunos para logro de objetivos.
P3	Pois, suprir a deficiência do governo o do estado, como as politicas públicas para a educação indígena o a falta de capacitação o formação do professor indígena, e difícil suprir, mais mesmo assim; sempre há alguma estratégia que facilite a pratica pedagógica do professor, que esta formado, pois a universidade da as ferramentas básicas necessárias para trabalhar em aula, em quanto ao idioma, é uma realidade que deve ser trabalhado
P4	Sim, acredito que sim, pois considerando que um dos desafios da minha pratica pedagógica é o aprendizado dos alunos, a minha formação me deu as ferramentas que preciso para superar estas dificuldades.

Professor	Resposta
P5	Em alguns aspectos pode suprir, mais em outros não, pois o que tem a ver com o processo ensino aprendizagem ele pode suprir, pois a formação da orientações para trabalhar esses aspectos, mais os de recurso matérias, livros e politicas publicas não poderá suprir. Mais, com os conhecimentos e a reflexão poderemos os professores exigir do governo, melhoras para a educação indígena.

4.3. O que você sugere para a melhora do curso de formação de professores de línguas indígenas?

Professor	Resposta
P1	A estratégia, com relação ao desafio das dificuldades de aprendizagem dos meus alunos, eu ensino tudo de novo, eu recomeço do básico, eu volto e explico novamente... eu vou trazer esse conhecimento que ele não adquiriu. Em quanto a matérias, busco, procuro trazer matérias para que eles possam utilizar em aula
P2	muitas vezes eu vou e volto com o conteúdo, aquele planejamento que você faz para um mês e tem que refazer de novo, pois não consegue acompanhar... por exemplo, para meu aluno conseguir aprender um conteúdo eu sempre tento voltar o conteúdo, porque pelo que eu percebo como a dificuldade ela é bastante... porque tem mesmo muita dificuldade... tem mais aluno com dificuldade do que com menos, entendeu? É um ou outro... que se destaca... né? Então a maioria dá para você voltar no total da sala...

	Envolver um conteúdo, não parar totalmente naquele conteúdo, mas ir para frente envolvendo mais aquilo que eles tem dificuldade... dá para fazer isso... dá para a gente fazer um milagre ali, como professor, pois dado que não tem um curriculum especifico, devemos adaptar a realidade do aluno.
P3	a questão língua peço ajuda para os alunos e coordenação... a questão dos materiais eu faço o possível para conseguir levar... compro do bolso ou trabalho com o que eu tenho; eles não têm nenhum material que traz de casa e eu também não peço, eu me sinto muito constrangida. Às vezes eu tento trabalhar com o que eu tenho... às vezes eu deixo de fazer... Com relação a defasagem eu trabalho de perto e tem o reforço ainda o projeto de reforço.
P4	Eu corro atrás do aluno... faço revisão... e quando não tem material... a gente compra com dinheiro do nosso bolso... a gente tem que investir, né? Quando a gente vê que tem aluno com problema de defasagem de aprendizado... e aquele método não deu certo... você tem que correr atrás... e vê outro método... Muitas vezes eu tenho que ir, tenho que voltar... retomar... ir, voltar de novo e retomar... então eu acho bastante difícil... muitas vezes eu trabalho um mês com o aluno e parece que dentro desse um mês eu não colhi frutos nenhum, né? dá essa impressão. Aí eu paro, penso, analiso... falo... penso... eu vou voltar lá... vou começar tudo de novo... né

Professor	
P5	[...] eu procuro sempre trabalhar em cima das dificuldades deles, dou ou pulo um pouco aquele referencial que a gente tem que seguir, para não ser muito conteudista, tento pegar ali o que é mais importante para eles. E eu envolvo muito, ali na aldeia, eu procuro trabalhar mais a sustentabilidade (refere-se ao sustento) que é a linha de trabalho da maioria deles, eles usam muito a venda, a troca... porque a maioria dos pais, trabalham com vendas, de mandioca, vendem pão, vendem isso... aquilo

CONCLUSAO

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 BIBLIOGRÁFICAS

Amorin, E. de A. (2017). *INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES INDÍGENAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DA UFPE/CAA-CURSO 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. Directrizes 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 escolàr 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_Cidadaos*.

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 étnicoculturais 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). *Metodologia 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). *Educacao Escolar Indigena, Intercultura e Formacao 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). ducação 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*.

Sassaki, 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* .

ANEXOS

KAUV

COMUNIDADES
BANANAL

COMUNIDADES
BANANAL
KAUWE

COMUNIDADES
BANANAL
KAUWE

CULTURA
INDIGENA

Kol
Kaki
Kepala