

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO- UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE PEDAGOGIA

DAIANE LOPES OLIVEIRA GUAJAJARA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ANÁLISE DO ENSINO BILÍNGUE
DA ESCOLA DA ALDEIA BENJAMIN - TERRA INDÍGENA
BACURIZINHO - GRAJAÚ-MA**

Imperatriz-MA
2023

DAIANE LOPES OLIVEIRA GUAJAJARA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ANÁLISE DO ENSINO BILÍNGUE
DA ESCOLA DA ALDEIA BENJAMIN - TERRA INDÍGENA
BACURIZINHO - GRAJAÚ-MA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia
da Universidade Federal do Maranhão, para
obtenção do Grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Manoel Pinto Santos

Imperatriz-MA
2023

DAIANE LOPES OLIVEIRA GUAJAJARA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ANÁLISE DO ENSINO BILÍNGUE
DA ESCOLA DA ALDEIA BENJAMIN - TERRA INDÍGENA
BACURIZINHO - GRAJAÚ-MA**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do
Grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. MANOEL PINTO SANTOS (Orientador)
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. CRISTINA TORRES DA SILVA FERREIRA (Examinadora)
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. VICENTE MARQUES DE CASTRO NETO (Examinador)
Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais, irmãs, colegas, em especial
ao meu esposo e filho, os quais amo muito.

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço a Deus, a quem atribuo toda força que me concedeu na execução desse trabalho.

Aos mestres do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois com empenho contribuíram para a minha transformação em uma profissional crítica reflexiva.

Em especial ao meu orientador, a professor Manoel Pinto Santos, pela dedicação e força empenhado.

Como não poderia deixar de citar os colegas, por tudo que compartilhamos, e acima de tudo pela amizade construída nesse período.

Agradeço profundamente a meu querido esposo Pedro, pelas palavras sempre nas horas certas e pelo seu apoio é por sempre ter me motivado.

Ao meu filho Guilherme, que é a razão de todo meu esforço.

À minha mãe, a meu pai e as minhas irmãs, que são os melhores presentes de Deus na minha vida.

A todos a minha família, colegas e amigos que me deram força e torceram pelo meu sucesso, contribuindo de forma grandiosa, muito obrigada.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é trazer um retrospecto histórico e político da educação escolar indígena e fazer uma análise do ensino bilíngue da escola da aldeia Benjamin-terra indígena Bacurizinho, município de Grajaú-MA. Tendo em vista as lutas e os movimentos ao longo da história da educação brasileira, procurou-se responder o seguinte problema da pesquisa: de que forma a Lei do ensino bilíngue estar sendo cumprida na Escola aldeia Benjamin, terra indígena Bacurizinho, no Município de Grajaú, MA? O objetivo geral foi analisar de que forma a Lei do ensino bilíngue estar sendo cumprida na Escola Zary da aldeia Benjamin, terra indígena Bacurizinho, no Município de Grajaú-MA. Nessa perspectiva, destaco as lutas dos povos indígenas por uma educação específica que devem contemplar os aspectos históricos, sociais e culturais. Este trabalho busca analisar a educação escolar indígena, as dificuldades dos professores indígenas que realizam o ensino bilíngue na educação escolar indígena, e para que essa aprendizagem seja significativa para o alunado indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Ensino Bilíngue.

ABSTRACT

The objective of this work is to provide a historical and political overview of education indigenous school; Analysis of bilingual teaching at the Benjamin-terra village school indigenous Bacurizinho, municipality of Grajaú-MA. In view of the struggles and movements throughout the history of Brazilian education, we sought to answer the following research problem: The general objective was to analyze how the Law of Bilingual teaching does not seem to be being implemented at the Zary School in Benjamin village, Bacurizinho indigenous land, in the Municipality of Grajaú-MA. From this perspective, I highlight the struggles of indigenous peoples for a specific education that must include historical, social and cultural aspects, this work seeks to present education indigenous school, the difficulties of indigenous teachers who guide teaching bilingual education in indigenous school education, and the difficulties that teachers face Indigenous people struggle to make this learning meaningful for the student.

Keywords: Indigenous School Education, Bilingual Education.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	9
<u>1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONCEITUAÇÃO E MARCOS LEGAIS</u>	13
<u>2 A PESQUISA DE CAMPO</u>	32
<u>2.1 Metodologia</u>	32
<u>2.2 Resultados e discussão</u>	34
<u>CONCLUSÃO</u>	34
<u>REFERÊNCIAS</u>	34
<u>APÊNDICES</u>	36

INTRODUÇÃO

A educação escola indígena vem de um processo histórico de lutas e superações trazidas pelos movimentos indígenas durante e ao longo dos anos, no qual resultou na quebra de paradigmas e na valorização da cultura indígena no processo educacional brasileiro.

No artigo 210, § 2º da Constituição de Federal de 1988 (C. F. de 1998), assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Bem como, no art. 231 também da C. F. de 1988, é reconhecido o direito a sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Assim, C. F. de 1988 garante aos povos indígenas o direito de exercer sua língua, cultura e processos próprios de aprendizagem na educação escolar. Bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) / Lei 9394/96 no Artigo 32, § 3º que: “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (LDBEN/9394/96)

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, a atual LDB, rompendo o silêncio da lei anterior, regulamenta as formulações contidas na C. F. de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

Diante disso, houve a necessidade de buscar e compreender o Ensino Bilíngue na Educação Escolar Indígena no município de Grajaú, no estado do Maranhão, uma vez que buscou-se fazer a defesa da identidade cultural, linguística e étnica dos povos indígenas. Dessa forma, o local da pesquisa foi realizado na aldeia Benjamim, na região Ipu, terra indígena Bacurizinho, Afim de discutir alguns contrapontos da educação escolar indígena nos dias atuais.

O tema dessa pesquisa foi a Educação Escolar Indígena: análise sobre o ensino bilíngüe da escola indígena Zary da aldeia Benjamin na terra indígena Bacurizinho, Grajaú-MA. Sendo que o objetivo geral foi analisar de que forma a Lei do ensino bilíngue parece não estar sendo cumprida na Escola aldeia Benjamin,

terra indígena Bacurizinho, no Município de Grajaú, MA. Derivado disso, foram propostos os seguintes objetivos específicos: i) entender como a relação ensino-aprendizagem bilíngue está sendo planejada na Escola aldeia Benjamin; e, ii) identificar como os (as) professores (as) têm realizado a relação ensino-aprendizagem na Escola aldeia Benjamin.

Este trabalho justifica-se porque é fundamental para a educação e comunidade escolar indígena saber se o ensino bilíngue da escola indígena, tem contribuído ou não para o fortalecimento e manutenção da língua indígena. Este texto busca assim discutir a noção de ensino/escola bilíngue problematizando o conceito na perspectiva da luta pela preservação resistência e no desenvolvimento da língua indígena. Os meus motivos pessoais que me levou a realizar essa pesquisa foi buscar compreender como anda o ensino bilíngue na educação escolar indígena, também se tem formação continuada dos professores indígenas, tanto como saber se o material didático é adequado à realidade da comunidade na qual a pesquisa foi feita. Assim sendo, com base nesse pressuposto inicial, esta pesquisa se dá a partir de uma revisão bibliográfica para apropriação do conhecimento sistematizado acerca da desta temática, buscando embasamento teórico sobre o processo de escolarização indígena, considerando suas peculiaridades e a importância da formação específica do professor indígena para atuar neste contexto, além de enfatizar a necessidade deste profissional para a efetivação de um ensino intercultural, bilíngue e diferenciado.

Diante disso foi elaborada a seguinte questão central: de que forma a Lei do ensino bilíngue estar sendo cumprida na Escola aldeia Benjamin, terra indígena Bacurizinho, no Município de Grajaú, MA? A partir da referida questão, foram elaboradas as questões norteadoras a seguir: i) como a relação ensino-aprendizagem bilíngue está sendo planejada na Escola indígena Zary da aldeia Benjamin?; e, ii) Como os (as) professores (as) têm realizado a relação ensino-aprendizagem na Escola indígena Zary da aldeia Benjamin?

Esta pesquisa teve como metodologia a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 22), [...] ela trabalha com um universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Dessa forma, este tipo de abordagem

não se preocupa com representações numéricas, mas com a pesquisa, focando a realidade social do objeto em si.

As etapas foram na sequencia pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo de acordo com Fonseca (2002). [...] “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32). Dessa forma, o tipo de técnica utilizada neste artigo é a entrevista semiestruturada na concepção de Lakatos e Marconi (2009, p. 278), segundo os quais, a entrevista é “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” e tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes. A entrevista ajudará na obtenção de informações relevantes dos entrevistados. Para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, sendo os resultados da recolha analisada de forma descritiva e interpretativa e também foi feita questionários abertos e o procedimento metodológico incluíram levantamento documental e análise de cadernetas de planejamento de professores. Como fundamentação teórica utilizamos Brasil (1998-RCNEI), C. F. de 1988, e da (LDB)/ Lei 9394/96. Minayo (2001), Fonseca (2002), Lakatos e Marconi (2009).

Embora parciais, os resultados apontaram dificuldades no processo ensino-aprendizagem tanto por parte dos docentes quanto dos discentes indígenas.

Neste caso, a situação de ensino e aprendizagem apresenta um grupo de variáveis como local da escola, número de salas de aula, número de professores, falta de formação adequada e continuada para os professores, falta de material didático adequado. Para tanto, o objetivo central deste trabalho é conhecer a etnografia do cotidiano dos professores bilíngues da Escola Indígena Zary da aldeia Benjamim, e também das escolas próximas da aldeia Benjamin realizado através dos seguintes passos: a) Revisão bibliográfica sobre o tema Educação Escolar Indígena: análise do ensino bilíngue da escola indígena Zary da aldeia

Benjamin na terra indígena Bacurizinho, Grajaú-MA, sobre o Povo Guajajara e sobre Educação Escolar Indígena; b) Identificação dos elementos norteadores da escolarização da comunidade; c) Identificação dos conteúdos de ensino da escola e dos materiais e métodos utilizados pelos professores; d) Caracterização das dificuldades dos professores e alunos.

A pesquisa de campo foi feita com 1(um) professor bilíngue da escola indígena Zary da aldeia Benjamin, e mais três professores bilíngue da região onde a aldeia se encontra.

Assim, acredita-se que esse estudo possibilitará maior reflexão sobre a problemática, sistematização de possíveis respostas às indagações latentes sobre a questão em pauta, contribuindo com o processo de ampliação do conhecimento acerca do objeto de estudo, numa perspectiva de aprendizagem significativa e satisfatória, reconhecer avanço e retrocesso da lei em relação ao ensino/aprendizagem bilíngue dos alunos Indígenas e fazer dessa pesquisa uma contribuição, levando os resultados ao conhecimento de outras pessoas sobre o ensino bilíngue e a educação escolar indígena.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONCEITUAÇÃO E MARCOS LEGAIS

A educação escolar indígena vem de um longo processo histórico de lutas e superações trazidas pelos movimentos indígenas durante e ao longo dos anos. A educação indígena atinge igualmente a todos, atuando sobre os indivíduos de forma a conservar sua cultura e os saberes são acessíveis a todos. Na Constituição Federal de 1988, é reconhecido o direito a sua organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as Terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A referida Constituição pode ser considerada o marco de redefinições das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, pois, a partir dela, assegurou-se o direito dessas sociedades a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue; deixou-se de considerar as sociedades indígenas como categoria social em vias de extinção, respeitando-as como grupos étnicos diferenciados. Assegurou-se não somente o direito à alteridade cultural, mas também o direito à posse permanente da terra que ocupavam, com a possibilidade de exploração dos recursos hídricos e minerais existentes nestas áreas. Assim sendo, a tarefa da União deixou de ser a de assimilá-las à comunhão nacional passando a ser a de legislar sobre elas para protegê-las, reconhecendo, no entanto, a capacidade processual para entrarem em juízo, em defesa de seus direitos e interesses.

No âmbito da educação escolar indígena, ocorreu quebras de paradigmas e a valorização da cultura indígena no processo educacional brasileiro. De acordo com Kahn e Franchetto (1994: 8), não basta uma Constituição, é preciso que as políticas gerais de governo reflitam seus princípios em práticas abrangentes e interventoras de modo a garantir uma transformação no direcionamento das ações públicas voltadas para o social.

Para Kahn e Franchetto (1994a: 8), a Educação Indígena é o «conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena». Em outra obra, Kahn (1994: 137) afirma que a Educação Indígena está desvinculada de uma prática desestabilizadora do ethos tribal, já que é orientada pelos processos tradicionais de controle da reprodução social do

grupo, mesmo considerando as mudanças que essas sociedades vêm sofrendo ao longo de sua história de contato.

Nesse contexto o objetivo é os retrospectos do ensino bilíngue histórico e político da educação escolar indígena com o enfoque nos dias atuais, tomando como referência documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, nº 9394/96, o Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas RCNEI e a constituição de 1988. A pesquisa buscou apresentar as concepções pedagógicas, que norteiam a educação escolar indígena.

É fato que nas últimas décadas aconteceram grandes conquistas no campo político da educação escolar indígena no Brasil, na grande medida pelos movimentos e articulação dos povos indígenas. Na Constituição Federal de 1988, reconhece em relação aos povos indígenas, no Artigo 231, “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” e no Artigo 210, §2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Assim esse estudo tem como justificativa discutir o ensino bilíngue na educação escolar indígena como princípios que norteiam a EEI, (Educação Escolar Indígena), a partir da reflexão das leis que asseguram o direito à uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural, formativas e construtora dos espaços de empoderamento dos povos indígenas.

O RCNEI orienta que a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural, linguística e promover a comunicação entre as experiências socioculturais, linguísticas e históricas e não considerar uma cultura superior a outra; intermediar e estimular o entendimento e o respeito entre sujeitos com identidades étnicas diversificadas. Na perspectiva da educação intercultural, a escola indígena assume uma tarefa complexa e desafiante de intermediadora na relação com a sociedade.

Em 1991, através da Portaria Interministerial 559/91, estabelecem-se condições para a regulamentação das “Escolas indígenas” e a criação de núcleos de educação indígenas – NEIS. Definindo-se como prioridade a formação contínua de professores indígenas, estabelecendo condições para que as escolas indígenas fossem reconhecidas no que tange aos calendários, metodologias, materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Em 1993 o MEC, através da Portaria Interministerial nº 559/93, estabelece as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”

que são comuns as diretrizes do Decreto Presidencial nº559/91, mais os princípios organizadores da prática pedagógica, que são: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, nos artigos, 26, 32, 78 e 79, estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro. O artigo 32 da LDB estabelece explicitamente que o ensino fundamental será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem em consonância com o art. 210 da CF/88. Entretanto, a LDB 9394/96 foi além em seus artigos 78 e 79 que determina como dever do Estado oferecer aos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Com tais determinações, fica subentendido que a escola indígena terá um tratamento diferenciado.

Em 1998, para instituir uma educação diferenciada, determinada pela CF 88, elabora-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – (RCNEI). Elaborado por representantes indígenas, especialistas da educação, antropólogos, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação do projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas. O RCNEI foi elaborado para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações postas em prática nas salas de aula nas escolas indígenas. Em janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) – PNE, com diretrizes e metas para uma década. Nele, está um capítulo destinado especificamente à Educação Escolar Indígena, que entre metas e objetivos, destaca-se:

{...} universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino. (GRUPIONI, SECCHI, GUARANI, 1999, p. 133).

O termo educação bilíngue é utilizado para definir o modelo de escolarização com ênfase na língua e cultura dos povos minoritários. O princípio básico da educação bilíngue é o ensino na língua materna.

Para Harmers e Blanc (2000, p. 189) a Educação Bilíngue pode ser entendida como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

Segundo Freire (2004, p. 407), três valores norteavam a educação indígena antes da chegada dos colonizadores: 1) os valores da tradição oral: os saberes da sociedade eram capazes de orientar suas ações e decisões; 2) o valor da ação: os adultos envolviam crianças e adolescentes em suas atividades - é o aprender fazendo; e finalmente, 3) o valor do exemplo: dado pelas pessoas adultas mais velhas cujo comportamento tinha de refletir o conteúdo prático das tradições e o sentido modelar do legado dos antepassados.

Dessa forma, tanto a escola quanto seus profissionais devem ser aliados da comunidade, trabalhando a partir do diálogo de participação comunitária definindo o modelo de gestão, os objetivos, currículo, calendário escolar, espaços nos quais devem estar em conformidade com as atividades rituais e produtivas do grupo (BRASIL. 2007, p.21).

Para Naiditch (2007, p.135) historicamente, a educação bilíngue surge como resultado de um contexto de imigração ou de movimentos políticos de direitos civis, que buscam igualdade a todos os segmentos da sociedade. Contudo, a educação bilíngue nem sempre foi um sucesso. Seu aprimoramento é contínuo e sempre depende de lutas e reivindicações. Com os direitos indígenas consagrados com a Promulgação da nova Constituição do país em 1988, a questão do direito dos índios à escola e a processos de educação diferenciados entra em pauta.

Na verdade, essa política linguística justifica todas as práticas educacionais até hoje. Ora ela nega as línguas indígenas, desvalorizando-as; ora nega completamente sua existência ou utiliza-se delas para um único fim: fazer com que os índios sejam falantes de português ou, quando muito, promover o bilinguismo como prática intercultural (BRASIL, 2007, p. 42).

Muitos grupos indígenas tiveram que se adaptar com essa prática educacional da época, tanto foi considerável que culminou a dizimação de várias maneiras de aprendizagem e suas línguas indígenas e até mesmo com estas perdas e foram necessárias a coragem e a resistência desses povos até então, e assim dando continuidade a educação indígena.

No contexto dessa política educacional surgiram novas ideias e manifestações em nível nacional, dessa forma foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394/96 com a finalidade de assegurar a educação nacional como direitos de todos e a educação indígena ganhou força e conquistou autonomia no cenário nacional.

No entanto, a escola indígena não somente Guajajara, mas de outras etnias reforçam o ensino de Língua materna nas suas escolas. Essa realidade pode-se sentir no contexto escolar, onde os alunos indígenas estão aprendendo a escrever na sua própria língua, mas as maiorias dos educandos ainda estão em fase de “alfabetização” para aprender a sua própria língua.

A produção de materiais didáticos para facilitar os trabalhos dos professores e também dos alunos é o principal desafio enfrentado até hoje para a implementação de uma educação diferenciada nas escolas indígenas, principalmente no ensino de língua materna. Muitas vezes a produção de materiais não é feita pelo linguista, mas sim pelo próprio professor que ministra aulas de Língua Materna para diferentes séries o que dificulta mais uma vez o trabalho dos educadores indígenas.

Fica evidenciado, que a escola deve valorizar o ensino de seus processos de aprendizagem através da língua materna e preservando também a sua cultura. Mas, essa questão na prática nem sempre acontece na realidade das escolas. Por isso, todos os órgãos que compõem a educação escolar indígena deveriam promover uma reforma para melhorar a situação do ensino nas escolas indígenas.

Todavia, por outro lado as lideranças governamentais deveriam dar maior ênfase, cumprindo os seus deveres para com os povos indígenas no cumprimento dos seus direitos de estar nas escolas, onde é um complemento na qual produzem conhecimentos para o bem da própria comunidade. O caso da escola indígena na qual o trabalho foi direcionado, é de grande importância, analisar e refletir os métodos atuais que os professores utilizam e como estão direcionando os seus

educandos na questão de ensino, na recuperação e na manutenção de seus processos escolares de ensino e aprendizagem por meio de sua língua materna.

O não reconhecimento das escolas como Escolas Indígenas, o não reconhecimento dos calendários escolares, o ensino da Língua materna nas escolas indígenas, são alguns obstáculos colocados nesses momentos e que alguns permeiam até hoje nas escolas. Apesar de a LDB 9394/96 garantir às escolas indígenas “a utilização de língua materna e os processos próprios de aprendizagem” (Art. 32, § 3º), mas, ainda está longe de se tornar realidades concretas.

O ensino da língua materna nas escolas indígenas é uma forma de como preservar a cultura e a tradição. A afirmação de Saviani (2004, p. 108) nos diz que:

A oferta às comunidades indígenas, de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas. [...] criar dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena”, para que a especificidade do modelo de “educação intercultural e bilíngue” seja assegurada.

Cabe ressaltar alguns argumentos de Skliar (1999, p.27), que dizem respeito à incorporação da temática da diversidade em contextos escolares. Para este autor, “a atenção à diversidade”, jargão de muitas das atuais políticas, destina-se, objetivamente, a produzir novidades na educação, variações didáticos e curriculares que, no fundo, colaboram para manutenção de certa ordem de saberes e de valores consagrados no meio escolar.

Para Iara T. Bonin (2010), a questão central é que o discurso comemorativo opera generalizações, simplificação, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas. Com os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas na chamada cultura nacional; aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro, (IARA. T. BONIN 2010).

A partir dessa visão, pode ser observada que a atual educação indígena, especificamente no que diz respeito à “educação intercultural e bilíngue”, que ela seja assegurada para todas as comunidades um ensino de qualidade e respeitando a sua cultural, é o dever dessas políticas públicas oferta-la

plenamente. Mas a realidade dentro das escolas são outras, até porque no passado, a língua “teneteha” era somente usada na comunidade entre os indígenas na comunicação entre si, menos na escrita, na produção de texto ou em outros meios de incentiva os educandos para que a língua seja preservada.

Na ótica da Constituição de 1988, a promulgação da Constituição Federal, constitui-se como um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. É de grande importância o fato da Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, “intercultural e bilíngue”, o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais. A partir daí várias leis foram criadas para incentivar o ensino da língua materna e o seu uso nas escolas indígenas do país.

A Constituição de 1988 em seu Capítulo III, do Título “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, na Seção “Da Educação”, Artigo 210 e Inciso 2º dispõe que: “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, art. 210).

Nesse contexto a garantia se efetiva principalmente nos níveis fundamentais de ensino, e à escola cabe o ensino da língua materna desde a base primária aos restantes das séries de ensino escolar.

Outro ponto importante que rege na Constituição é citado no Artigo 231, quando diz que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, competindo à União proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. (BRASIL, 1988, art. 231).

Cabe à União, promover e executar o cumprimento desta Lei, garantindo uma educação voltada para a realidade da comunidade indígena, buscar um novo consenso, principalmente no ensino da Língua materna.

Sobre a Vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, ressalta-se nos seus princípios, no tocante à educação escolar indígena, no Artigo 78 e no Capítulo I que diz:

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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; 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 ciências.

Mas, no entanto, essas Leis deveriam sair do papel para exercer realmente o que consta, porque as escolas e a educação indígena precisam de urgência para melhorar a qualidade de educação nas comunidades indígenas. Assim o uso e o ensino da língua indígena nas escolas são garantidos fundamentalmente para fortalecer as práticas educacionais indígenas, pois assim promoverão as duas línguas nas escolas para garantir uma educação diferenciada, baseada na preservação dos costumes e cultura.

O Plano Nacional de Educação, é outro dispositivo fundamental para manutenção da educação indígena. Entre os seus objetivos e metas destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental. Onde estabeleceu “a criação da categoria escolar indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto ao sistema de ensino”, (BRASIL, 2001).

Nesse caso, é preciso reconhecer que a formação inicial dos alunos e professores deve acontecer dentro do contexto escolar.

A partir da BNCC, os estados com comunidades indígenas precisam redefinir parâmetros curriculares próprios para orientar as escolas indígenas na oferta da Educação Básica. Dois aspectos parecem fundamentais nessa perspectiva:

- Primeiro, é preciso considerar que toda construção curricular deve partir de uma pesquisa aprofundada de cada especialidade étnica e sua história de vida. O desafio é construir um referencial curricular indígena comum para o Maranhão que promove a construção de programas curriculares específicos elaborados a partir dos processos culturais, históricos e étnicos das comunidades indígenas do território;
- Segundo, é necessária uma construção curricular com orientações pedagógicas específicas para a escola indígena, que possui um sentido de comunidade própria. A estrutura pedagógica, inclusive, precisa ser repensada neste documento organizador currículo indígena, levando em conta pontos como: diários de classe, históricos, disposição dos componentes curriculares etc. Em suma, toda organização curricular ganha um novo sentido e deve se cercar de aparatos pedagógicos que façam sentido para a comunidade indígena.

Os conteúdos escolares devem ser compreendidos e trabalhados a partir da “interculturalidade”. A interculturalidade é transversalidade, pois os próprios professores, naturalmente, já praticam a integração dos conhecimentos nas suas aulas e na vida em comunidade.

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas, disponíveis no MEC, nos últimos anos, permite constatar que tem havido um aumento progressivo no número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas.

De acordo com Rego (2001, p. 68), partindo desse pressuposto, Vygotsky faz importantes críticas a visão, presente tanto na Psicologia como na Pedagogia, que considera o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora: “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” Vygotsky (apud REGO, 2001, p. 69).

O aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. Que enfatiza a necessidade de investigações que procurem desvendar a gênese da escrita, o caminho que a criança percorre para aprender a ler e escrever, particularmente antes que se submeta ao ensino sistemático desta linguagem na escola. A primeira tarefa de investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar (REGO, 2001, p. 69).

Ele entende que o espaço escolar deve ter um ambiente favorável à aprendizagem significativa onde o diálogo aconteça sempre na relação professor/aluno valorizando os saberes mútuos.

Sendo assim, a partir das leis consolidadas, e da política educacional apresentada pelo RCNEI que oferece orientações e subsídios para educação escolar indígena que atendam os anseios e interesses da comunidade indígena, espera-se que as escolas indígenas afirmem-se como: intercultural, bilíngue diferenciadas, específicas e comunitária para atender os estudantes e garantir avanços desses alunos nos ensinos médio e superior.

O princípio básico da educação bilíngue é o ensino da língua materna nas escolas indígenas para a preservação de suas culturas, crenças, costumes, hábitos e etc.

Por se tratar de uma escola diferenciada, deve-se trabalhar os valores, saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade. Ela deve garantir também o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade Nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade Nacional. Para tanto, as atividades curriculares precisam ser contextualizadas e significativas às experiências dos alunos. Novos paradigmas e funções ao ensino escolar devem ser estabelecidos a partir dos interesses particulares da comunidade, para que a escola indígena seja reconhecida como diferenciada e específica.

Neste momento, é relevante dialogar a respeito do processo de ensino e aprendizagem, que é o foco da pesquisa. Para tanto, apresento diversas ideias de autores que realizaram e vem realizando estudos sobre o assunto. Essas ideias servem como embasamento teórico à referida pesquisa, sobre essa temática no âmbito da educação escolar indígena.

Para iniciarmos o diálogo, começo com José Carlos Libâneo (1994, p. 90), para quem “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não significa apenas uma simples transmissão de conhecimento do professor que ensina para um aluno que aprende”. Pelo contrário, é uma relação recíproca que envolve o papel condutor do professor e a ativa participação do aluno no processo de construção do conhecimento, no qual professor e aluno são sujeitos ativos.

E ainda Libâneo, “o ensino é um processo com finalidade de desenvolver e transformar progressivamente as capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos habilidades e sua aplicação”, e acrescenta dizendo que devemos entender esse processo como:

[...] conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos [...], (LIBÂNEO, 1994, p.79).

Com relação a aprendizagem, o autor aborda que “ a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, para compreendê-los e aplicá-los consciente e autonomamente”, Libâneo (Idem, p. 91). Este mesmo autor complementa a aprendizagem, com a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. Sendo assim, “o ensino não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem”, (Op. cit).

Mas, ao tratar da aprendizagem escolar, o autor especifica que ela “é uma atividade planejada, intencional e dirigida, e não algo casual e espontâneo” (Idem. p. 86), que influencia fatores afetivos e sociais.

Assim como Libâneo, Luckesi apresenta duas formas de aprendizagem, a espontânea e informal e a intencional e sistematizada. A aprendizagem espontânea, “é significativa para a vida humana, porém, insuficiente para dar conta da assimilação ativa dos conteúdos socioculturais elaborados”. E sobre a aprendizagem intencional, ressalta que “deve ser ativa e inteligível”, indo além da aprendizagem espontânea, por isso, o sujeito necessita de uma aprendizagem intencional (Idem, p.131), que seja relevante ao cotidiano do aluno.

Para Luckesi (Idem, p.146) chama a atenção do professor que, pretende obter resultado satisfatório deve planejar, executar e avaliar a sua prática constantemente para que tenha êxito em sua prática.

Para Haydt (1997) orienta que o planejamento de ensino é uma atividade importante e sua função, por ser um processo ativo e dinâmico, analisa, prevê, seleciona, define, estrutura, organiza. Portanto, planejar é refletir, prever, criar e agir. No processo de ensino e aprendizagem o planejamento é fundamental e imprescindível.

Sobre a verdadeira aprendizagem, de acordo com Freire ele resulta a transformação do sujeito. Os saberes são reconstruídos tanto pelo professor quanto pelos alunos, ambos tornam-se autônomos, questionadores e inacabados, sujeitos construtores do processo. Nesse ponto de vista o aluno não é passivo e sim um ser ativo no processo de ensino e aprendizagem professor e aluno são instrumentos dessa nova forma de educar.

Não temo dizer que inexistirá validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2005, p. 26)

Nesta perspectiva, nas relações interculturais o diálogo está na prática educativa, viabilizando a dinâmica criadora da cultura. E no quisito da dinamicidade da cultura Freire (2014, p. 71) coloca que o problema “não é de preservar a cultura indígena, mas de respeitá-la”, o que implica em não “conservá-la em ilhas, em guetos histórico-culturais” e sim “reconhecer as idas e vindas do

movimento interno da própria cultura. É contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo”.

Ao expressa-se à contemporaneidade do pensamento de Freire para à educação escolar indígena no tempo presente. Faz-se necessário que os povos indígenas garantam a língua enquanto identidade étnica para serem visível como sujeitos pertencentes a uma coletividade, como também é preciso que aprendam o português, as manhas e os saberes do não indígenas, que nas palavras de Freire (1987) se libertem em comunhão. Analisou Jones (2010, p. 244) no verbete sobre libertação, para o dicionário Paulo Freire,

Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a realização de sua libertação – sem a qual eles não podem ser. A libertação lhe permite denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem na práxis. Só eles podem anunciar um novo mundo, um mundo que está sendo recriado e renovado.

De modo, que o fortalecimento da língua materna e a aquisição da língua portuguesa por si só, não garante a libertação do povo indígena, mas, ao fomentar uma identidade étnica oprimida ao longo dos séculos, “[...] ela fortalece as lutas políticas, as quais pode sim levar a uma compreensão mais profunda de dominação e opressão que vivem [...]” (LINK, 2023, p. 70).

Com isso, percebemos a busca incessante da comunidade escolar indígena (gestores, coordenadores, professores, alunado e membros indígenas) na construção de um currículo que conceba seus direitos e a sua identidade. Conforme, Monte (2000, p.11) “no período ainda nebuloso das ditaduras ainda latino-americanas, pequenas redes e organizações não governamentais passa não só a existir, mas a desenvolver ações de apoio as sociedades indígenas, sobretudo no Norte e Centro-oeste do país”. Essas organizações contribuíram para que os indígenas tivessem direito à saúde, à educação, a melhores condições de vida etc. Sendo assim, um dos desafios das escolas indígenas é exercer seus direitos e efetivar na prática um currículo diversificado que atenda a educação escolar indígena com políticas públicas educacionais, pensando também na formação dos professores indígenas.

Logo, que a educação escolar indígena não é norteadas por uma concepção pedagógica exclusiva, as diferentes concepções perpassaram ao longo da história de luta desde que os indígenas tiveram acesso à escolarização e depois à

educação escolar formal que assegurassem de fato os seus direitos de acordo com as leis que garantem esses direitos a uma educação de qualidade.

As escolas indígenas diferenciada em geral pauta suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na perspectiva de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes possibilitar o acesso adequado às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários para garantir e melhorar as condições de vida em suas comunidades.

Apesar de todas as dificuldades e barreiras, algumas dessas escolas estão sendo aos poucos incorporadas pelos sistemas oficiais de educação, o que não está sendo fácil, por conta da esquizofrenia do sistema educacional do país, que embora reconheça aos indígenas os direitos quanto aos seus processos próprios de aprendizagem, não criou condições administrativas, técnicas e financeiras para garantir esses direitos, que estão pautadas nas Leis.

Pensar nos modelos de representatividade no campo da educação escolar indígena se faz necessário aumentar a quantidade e qualidade de escolas indígenas, equipadas e com professores preparados, como sugere Aracy Lopes da Silva (2001), sendo esta escola diferenciada, bilíngue, multilíngue para indígenas é prevista desde a promulgação da Constituição de 1988 e regulamentada, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996 -, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena - RCNEI- de 1998.

Desta forma, evidencia-se cada vez mais a importância de formar professores indígenas para aturem na educação indígena, sendo estes os sujeitos autores de uma educação indígena, formulada, pensada e refletida pelos próprios professores indígenas. A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. Desse modo se faz necessário conhecer a identidade étnica específica de cada grupo indígena em particular, compreender sua língua, organização social, ocupação territorial, uso de recursos naturais, etc., portanto, pensar num modelo de aplicabilidade vistos a partir de leis pós Constituição Federal de 1988, no viés escolar é dar meios para

que indígenas tenham maior autonomia e faça com que a aplicabilidade direta a direitos garantidos por Leis entre em vigor.

Observando a legislação vigente pode-se perceber como os movimentos de luta das populações indígenas têm surtido efeito e se nota também a organização e atenção que o Estado tem garantido a estas populações, ainda que precário, mas que, no entanto, muitos percalços a serem superadas devem ser analisados e muitos impasses entre a teoria e a prática, entre o que a lei estabelece e o que deve ser revisto.

Portanto, discutir as práticas escolares a partir de diversidades socioculturais, significa na ampliação do acesso ao conhecimento sobre as expressões socioculturais das várias populações, grupos e indivíduos que constituem a sociedade brasileira, pensando na escola como uma instituição social na qual deve ser articulada relações entre educação, socialização e construção da cidadania, contribuindo para a formação individual e coletiva do sujeito que se inserem nesta.

Quanto aos professores indígenas, a experiência demonstra ser imprescindível uma formação específica e continuada desses profissionais. A legislação atual garante a esses profissionais que formação ocorra paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica, resta concretizá-la no processo de ensino.

Um aspecto fundamental na educação escolar indígena diz respeito a vivência do professor na comunidade à qual leciona. Essa característica facilita o ensino não apenas por conta da língua comum, mas também o fato do conteúdo cultural ser o parâmetro das aulas na educação diferenciada. Quanto ao apoio de material didático nos cursos de magistério indígena, de forma geral, deve ser preparado exclusivamente para cada curso, pois do contrário estaria desrespeitando o contexto sociocultural e a realidade de cada aldeia.

De acordo com o atual modelo de formação dos professores indígenas a fase de planejamento do currículo do curso de formação de professores deve contar com a efetiva participação daqueles que atuarão naquela específica comunidade indígena.

Segundo os autores Souza e Albuquerque (2020) a formação de professores deve estar sintonizada com as demandas do tempo presente, tendo o professor como autor propositivo de sua formação, pois;

{...} formar (formadores de professores) “para ajudá-los a decidir o que fazer” nos programas de formação continuada não se faz sem escolhas ideológicas de acordo com o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos. Se o que interessa é formar profissionais para democratizar a cultura e criar indivíduos autônomos em sociedades democráticas, os programas não podem estruturar-se de forma a negar essa finalidade. É imperioso que professores não sejam vistos como passivos, isto é, meros executores de um planejamento, como se compusessem uma classe homogênea, acrítica, a histórica, nem tampouco é possível aceitar programas que se sustentam sem instaurar uma reflexão coletiva sobre seu planejamento, desenvolvimento e avaliação com os professores participantes (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2020, p. 31108).

Esse movimento de valorização da língua materna, advindo das comunidades indígenas e reforçados na licenciatura, por meio do currículo, promove o fortalecimento e a reconstrução da organização do trabalho pedagógico para a educação escolar indígena, sustentada pelo ensino bilíngue.

Tal responsabilidade e compromisso dos professores contribui para o estímulo da interculturalidade, preservando o ensino da língua indígena e garantindo conhecimentos para as futuras gerações. Nesse sentido, as políticas educacionais de formação de professores devem assegurar que os conteúdos sejam desenvolvidos, respeitando a autonomia, a criatividade e autoria da comunidade indígena.

O ensino bilíngüe é assegurado. Mas a maneira como isso é feito depende da habilidade do professor. A maior parte das aulas deveriam ser ministradas em língua-materna e o Português poderia normalmente ser falado apenas nas aulas de língua portuguesa, que é uma disciplina obrigatória no currículo. Mais na realidade isso não acontece nas escola indígenas, que na maioria das vezes as aulas são ministradas somente em língua portuguesa, mesmo sendo professores indígenas responsáveis pela alfabetização dos alunos, muitas vezes este não tem grande domínio da língua materna devido à própria alfabetização não ter sido focada para língua materna devido a grande relação do índio e do não-índio, ou seja, com o crescimento das cidades houve o contato das populações indígenas do Maranhão com a população não índia de maneira que o índio acabou se inserindo nas atividades não índia e aprendendo o português, assim a língua portuguesa foi sendo ensinada por gerações e muitas vezes mais utilizada que a materna. Isso acontece em muitas aldeias que boa parte da população fala apenas algumas palavras da língua materna, sendo o português mais utilizado devido as necessidades de comunicação com os não-índios.

Entre os desafios mais importantes, no contexto atual da educação escolar indígena, está a questão do diálogo intercultural, particularmente no que diz respeito aos conhecimentos. Considerando que se trata de professores portadores de culturas produzidas no encontro dos conhecimentos organizados e escolarizados, somadas às pressões do entorno e a identidade indígena e, de alunos com conhecimentos locais produzidos no cotidiano em parceria com o que vem deste mesmo entorno.

A interculturalidade pode ser considerada o fio condutor da conquista legal que fundamenta os avanços da educação escolar indígena. Embora haja boa vontade de aceitar as mudanças para as escolas indígenas percebe-se que a operacionalização, em traduzir as ideias as construções históricas em cotidiano, tanto por parte dos professores como por parte das Secretarias e dos Conselhos de Educação tem sido muito difícil.

Embora esse ideal de escola indígena esteja posto teoricamente e, sobretudo, legalmente, muitos desafios têm sido enfrentados na sua execução. Entre eles aponta-se: os processos burocráticos que dificultam o desencadeamento que permitem a construção desta escola diferenciada no sentido de não desrespeitar a organização educacional indígena e os seus projetos de futuro; a prática pedagógica neste embate preciso dar a cada professor indígena a lei exige e garante a contratação de professor indígena para atuar nas escolas o tempo necessário para constituir um professor, passar pelo processo de desconstrução do modelo de escola ocidental e homogeneizadora, que cada um viveu e reorganizar o seu conhecimento escolar, ou seja, a formação de sua identidade étnica e política; o processo de investigação, de elaboração, de sistematização dos novos conteúdos (os conteúdos culturais particulares de cada realidade); a produção da síntese através da interculturalidade, do diálogo entre as culturas e os saberes deste professor de sua comunidade.

Toda esta diversidade cultural e de diferentes histórias de contato reflete-se na formação dos professores, o que exige uma postura epistemológica de compreensão da realidade como dinâmica e diversa, ou seja, nada está posto de antemão, os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancoradas no diálogo entre culturas e diálogo intercultural.

Na verdade, quando falamos de formação inicial e continuada de professores indígenas, estamos tratando, de povos que trazem na bagagem uma

longa história de confrontação, negação e negociação com o colonizador de ontem e hoje. Os currículos dos cursos de formação de professores indígenas, ainda que tratem, em algum momento, especificamente da questão linguística, por exemplo, não podem fugir do debate acerca das respectivas histórias de contato, das políticas do Estado Brasileiro, no passado, que tentavam a homogeneização cultural chegando até a proibir a prática da diversidade sociolinguística, assim como, na atualidade, o complexo contexto de discriminação das línguas indígenas, sobretudo nos contextos urbanos.

Por isso a importância da manutenção da língua materna é vital para fortalecimento da identidade indígena, os conhecimentos indígenas são absorvidos pelas crianças através da observação e da imaginação do exercício constante do sentido da audição interagindo com o espaço, com o ambiente. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabeleceu;

A articulação dos sistemas de ensino para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, de modo que lhes propiciasse a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas “identidades” étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL 9394/96 art. 78 e 79).

Assim a recuperação dessa memória histórica e a reafirmação podem ser entendidas e ensinada como uma forma de construir uma nova maneira de pensar e agir, a escola deve ter uma visão mais ampla para acompanhar e incentivar os seus alunos a terem conhecimentos não só científico, mais também o que a comunidade lhe ensinou também.

De acordo com a Referência Para Formação de Professores:

O ensino da língua indígena na escola e o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos processos próprios de aprendizagem garantidos pela legislação são raros e quase sempre iniciativa de alguns professores e comunidades indígenas. Estes, em geral, não contam com estímulo ou reconhecimento dessas práticas curriculares por parte dos sistemas de ensino. Ainda que seja recente a inclusão das escolas indígenas como categoria próprias no sistema nacional, esse tipo de indefinição no tratamento público da educação escola indígena não pode mais perdurar. (BRASIL, 2002, p.13).

Portanto, as comunidades onde as escolares estão inseridas, devem trabalhar mais em cima disso, pois assim os alunos terão mais facilidade para

enfrentar os desafios de aprender a sua língua. Pois é muito importante conhecer não só a oralidade, mas também de escrever, ler e saber que é uma identidade específica de sua etnia.

Nesse sentido, ressalta-se que o professor deve conhecer ou reconhecer a sua responsabilidade dentro do contexto educacional indígena, pois a educação diferenciada é baseada no compromisso de cada educador, educando, gestor e a comunidade. Mediante a isso, o professor é um espelho para a comunidade na inovação de novos conhecimentos e na função social da escola, ou seja, saber que a função da escola não só de ensinar os alunos a terem conhecimentos de outra cultura. Mas também saber conhecer que tem função de trabalhar com interdisciplinaridade.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, é um instrumento de grande importância para o professor indígena, que vem sendo elaborado com a colaboração de várias instituições governamentais e não-governamentais. Esse material é de fundamental importância para que o educador indígena oriente suas atividades pedagógicas. Esse livro traz propostas dos componentes curriculares das escolas indígenas, com conteúdo exploratórios e interdisciplinares.

Nesse caso, é preciso reconhecer que a formação inicial dos alunos e professores deve acontecer dentro do contexto escolar. A metodologia que o professor utiliza para ensinar os seus educandos é aquela que ele mesmo formula baseada no contexto comunitário, assim o modelo educacional se tornará mais específico para a comunidade escolar. Assim o uso e o ensino da língua indígenas nas escolas são garantidos fundamentalmente para fortalecer as práticas educacionais indígenas, pois assim promoverão as duas línguas nas escolas para garantir uma educação diferenciada, baseada na preservação dos costumes e cultura.

Atualmente a maioria das sociedades indígenas no Brasil encontra-se em diversas situações e modalidade de bilinguismo. A língua materna de uma comunidade é um dos componentes mais importantes de sua cultura e a manutenção de suas tradições e a perpetuação de sua geração.

2 A PESQUISA DE CAMPO

2.1 Metodologia

Esta pesquisa teve como metodologia a abordagem qualitativa segundo Minayo (2001). As etapas foram na sequencia pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo de acordo com Fonseca (2002). Dessa forma, o tipo de técnica utilizada neste artigo é a entrevista semiestruturada na concepção de Lakatos; Marconi (2009). Para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, sendo os resultados da recolha analisada de forma descritiva e interpretativa e também foram aplicados questionários fechados com alternativas a serem marcadas e o procedimento metodológico incluíram levantamento documental e análise de cadernetas de planejamento de professores. Como fundamentação teórica utilizamos dos Brasil (1998-RCNEI), C. F. de 1988, e da (LDB)/ Lei 9394/96.

A pesquisa tem caráter qualitativo, dessa forma utilizou-se as contribuições da pesquisa bibliográfica, que serviu como embasamento para as análises e reflexões. Serrano (1994, p. 46), nos afirma que a pesquisa qualitativa:

É um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação dirigida, no qual se tornam decisões sobre o que está sendo pesquisado, quando se vai a campo na busca de coletas de dados e respectivos análise de um objetivo de estudo. Além disso, incorpora informações ditas pelos participantes, suas experiências, atitudes, crenças pensamentos e reflexos, tal como são expressos por eles.

Neste caso, a situação de ensino e aprendizagem apresenta um grupo de variáveis como local da escola, número de salas de aula, número de professores, falta de formação adequada e continuada para os professores, falta de material didático adequado. Para tanto, o objetivo central deste trabalho é apresentar uma etnografia do cotidiano dos professores da Escola Indígena Zary da aldeia Benjamin, e também das escolas próximas da aldeia Benjamin realizado através dos seguintes passos: a) Revisão bibliográfica sobre o tema Educação Escolar Indígena: análise do ensino bilíngue da escola indígena Zary da aldeia Benjamin na terra indígena Bacurizinho, Grajaú-MA ; sobre o Povo Guajajara; e sobre Educação Escolar Indígena; b) Identificação dos elementos norteadores da

escolarização da comunidade; c) Identificação dos conteúdos de ensino da escola e dos materiais e métodos utilizados pelos professores; d) Caracterização das dificuldades dos professores e alunos.

O objetivo é apresentado a prática pedagógica, os conceitos do professor reflexivo e a importância da sua formação na busca da pesquisa e no aprimoramento de seus conhecimentos, visando contribuir a melhoria da interação e mediação na relação do professor aluno e o entendimento do processo para o ensino aprendizagem dos alunos.

A partir de uma perspectiva qualitativa da pesquisa, buscou-se investigar e analisar de que forma a Lei do ensino bilíngue estar sendo cumprida na Escola Aldeia Benjamin, tendo como foco compreender como se desenvolve as relações no processo ensino/aprendizagem no próprio ambiente de aprendizagem. A pesquisa de campo foi feita com 1 (um) professor bilíngue da escola indígena Zary da Aldeia Benjamin, e mais três professores bilíngue da região onde a aldeia se encontra.

A abordagem qualitativa dentro da pesquisa deve buscar a realidade essencial da pesquisa, por isso o pesquisador busca compreender a raiz do problema, a profundidade do estudo, que depois de ser descoberta, será levada à conclusão. Mas, não é só o ambiente escolar se torna o lugar de pesquisa, a comunidade também está no foco desta. Focou-se através do procedimento indutivo que é fundamental, pois o pesquisador não pode generalizar, partindo apenas do sujeito de pesquisa no caso os professores, pois pode-se fazer análises dos problemas educacionais, relacionados a temática. Para coleta de dados foram utilizadas algumas técnicas de pesquisas, tais como questionários e entrevistas.

2.2 Resultados e discussão

Neste capítulo aborda-se as discussões realizadas e os resultados alcançados por meio das técnicas que foram aplicadas aos sujeitos envolvidos na pesquisa referente ao tema Educação Escolar Indígena: análise sobre o ensino bilíngue da escola indígena Zary da aldeia Benjamin na terra indígena Bacurizinho, Grajaú-MA.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena Zary situada na aldeia indígena Benjamin, localizada na terra indígena Bacurizinho no município

de Grajaú-MA, com uma turma multi-seriado, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação infantil, com a faixa etária entre 3 a 8 anos de idade, totalizando 15 alunos. Também foi realizada entrevista com professores.

Esta temática fundamentou-se a partir das leituras sobre a educação escolar indígena e a realidade da comunidade que foi observado no decorrer da pesquisa. Foi a partir disso que o assunto sobre o ensino e aprendizagem por meio dos desafios do/no contexto da educação escolar indígena criou interesse e preocupação pela dimensão e importância pedagógica.

A realidade socioeconômica dos alunos é de baixa renda, as famílias são assistidas por uma política compensatória do governo federal, a bolsa família e o principal é manter os seus filhos na escola e outras atividades assistencialistas.

O contato com a turma deu-se de forma satisfatória, a conversa com o gestor da escola, apoio pedagógico e os professores foram acolhedores.

Questionário:

Neste tópico é importante ver as riquezas de detalhes através da aplicação do questionário aos professores da escola e demais escolas da região. Para os sujeitos envolvidos na pesquisa, foram utilizadas letras para resguardar a identidade dos participantes, garantindo seu sigilo.

Todas as questões utilizadas foram perguntas subjetivas, as quais destacam com maior clareza quem escreve e ler.

Fizeram parte da pesquisa 04 (quatro) professores bilíngues.

Questões de 1 a 3 : Identificação do professor e sua formação:

O primeiro professor o P1 é da etnia Guajajara, formando em pedagogia, tempo de serviço na educação escolar indígena de 08 (oito) anos, o P2 da etnia Guajajara, formado em licenciatura Intercultural, tempo de serviço na educação escolar indígena de 12 (doze) anos, o P3 da etnia Guajajara formando em pedagogia, tempo de serviço na educação escolar indígena de 20 (vinte) anos, e o P4 também da etnia Guajajara formando em pedagogia, tempo de serviço na educação escolar indígena 07 (sete), anos.

Pode-se observar que os professores são todos da etnia Guajajara, possuem curso superior, e tem experiência em sala de aula que varia de 7 a 20 anos. Durante o questionário pude perceber que há algumas semelhanças nas respostas dos participantes com relação as perguntas do questionário que se sustentam e também há divergência.

Diante do que foi dito pelos entrevistados percebe-se uma aversão por parte dos professores indígenas quanto ao atual sistema educacional vigente e do currículo que vem sendo trabalhado nas escolas indígenas, já que a tão almejada educação específica, diferenciada e de qualidade ainda parece ser tão distante acerca dos tantos desafios a serem vencidos ao longo da história e das lutas por cidadania. Também pela diversidade no currículo que seja capaz de atender as propostas curriculares para as escolas indígenas e a formação de seus professores indígenas para atuar na educação escolar indígenas.

Questão 2: Recebe apoio da secretária de educação do município? Que tipo de apoio?

Professor P1: *“Não! nem do município e estado”.*

Professor P2: *“ A merenda as vezes e alguns materiais escolar que o município fornece, mais com o mesmo conteúdo da cidade, e que em vez de ajudar acaba atrapalhando”.*

Professor P3: *“ Não! Com os materiais pedagógicos adaptados na língua indígena, somente as vezes que o estado fornece a merenda pra escola.*

Professor P4: *“ Não recebemos nada de apoio do município e do estado para trabalhar a língua materna na comunidade, com os nossos alunos indígenas, tudo que utilizamos nois professores bilíngues que confeccionamos os materiais pedagógicos, para que possamos trabalhar com os nossos alunos na sala de aula”.*

É muito importante que os direitos sejam respeitados, porém na maioria das vezes eles são desrespeitados e as leis estão bem claras, detalhadas no papel, colocar em prática isso não acontece. Nisto requer uma vontade de fazer e cumprir as leis que são deliberadas como direito constituído e adquirido pelas escolas indígenas. Quando os direitos são negados contribui para a perda dos costumes e tradições.

Os entrevistados falaram muito sobre a questão da falta de apoio pedagógico adequado, para os professores bilíngues, e também de materiais pedagógicos voltados para o ensino da língua materna nas escolas indígenas.

É importante destacar que a língua de um povo é a sua identidade. E quando se trata de educação escolar indígena, a questão de ensinar, não é apenas manter a cultura ou do conhecimento da oralidade, mas ter domínio da escrita e da leitura. E também incluir a disciplina da língua materna no currículo da escola, manter e garantir os direitos indígenas, que são pautados na legislação.

Questão4: Quais materiais pedagógicos tem na escola?

Professor P1: *“Não tem material específico para professores bilíngues é utilizado apenas as cartilhas e muitas vezes as aulas práticas voltadas nas vivências do dia a dia da comunidade”.*

Professor P2: *“ Não tem materiais pedagógicos em algumas escolas principalmente nas que eu trabalho. Somente os materiais que mesmo compro e levo pras aulas”.*

Professor P3: *Não tem material didático adequado na escola, principalmente específico para professores bilíngues”.*

Professor P4: *“ Não tem material pedagógico específico para nois professores bilíngues trabalhar com os nossos alunos na sala de aula, somente as que confecciono e levo pra escola.*

Nas respostas dos professores, pode-se observar a escassez de materiais didáticos para auxiliar nas atividades pedagógicas para que as aulas se tornem mais atrativas e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos torne-se mais satisfatórias, em relação aquilo que se aprende e o que se ensina. É importante dizer que sem materiais não se consegue fazer quase nada.

Questão 5: Qual a maior dificuldade que enfrenta na sala de aula?

Professor P1: *“ A maior dificuldade que enfrenta na sala de aula, é a falta de material pedagógica adequado e a formação continuada dos professores indígenas que estão atuando como professores bilíngues”.*

Professor P2: *“Falta de estrutura adequada e também a falta de materiais pedagógicos”.*

Professor P3: *“ É a falta de material didático e de uma estrutura de qualidade”.*

Professor P4: *“ A maior das dificuldades é a falta de materiais pedagógicos”.*

O que foi constatado pelos professores é que os desafios enfrentados são inúmeros. Ainda falta muitas coisas a serem feitas para melhorar a qualidade da educação escolar indígena nas escolas.

Questão 6: Quantos alunos tem na escola?

Professor P1: *“ tem aproximadamente 300 alunos”*

Professor P2: *“ tem 15 alunos por turmas”.*

Professor P3: *“ tem 15 alunos”.*

Professor P4: *“ tem 20 alunos”.*

Questão7: Qual a faixa etária dos alunos?

Professor P1: *“ 10 a 23 anos, do fundamental a ensino médio”.*

Professor P2: *“ de 4 a 5 anos da educação infantil”.*

Professor P3: *“ de 7 a 11, do fundamental “.*

Professor P4: *“ 4 a 5 anos de educação Infantil”.*

Questão 8: Como é feito o planejamento das aulas?

Professor P1: *“Planejamento é feita através de reuniões de professores juntamente com a direção da escola, é feita planejamento mensal, anual as vezes planejamento semanal.*

Professor P2: *“E feio nas aldeias com os professores e a coordenadora do município, planejamento é quinzenal”*

Professor P3: *“ o planejamento eu faço por conta própria, porque tem acompanhamento do estado para fazer o planejamento”.*

Professor P4: *“ O planejamento feito juntamente com a coordenação da município mais os materiais pedagógicos eles fornecem não estão de acordo com a realidade escolar da comunidade”.*

Questão 9: O que a secretária de educação poderia fazer para melhorar a educação bilíngue nas escolas indígenas?

Professor P1: *“Pelo estado e a SEDUC, é necessária que estivesse mais presente conhecendo as realidades das condições de trabalho dos professores, promover uma formação continuada”.*

Professor P2: *“Equipa as escolas com materiais suficientes para os alunos, e de um conforto melhor nas escolas com a infraestrutura para receber os nossos alunos “.*

Professor P3: *“ O estado e a secretaria do município, poderiam promover uma formação específica para os professores bilíngues é também fazer acompanhamento pra conhecer a realidade das escolas indígenas”.*

Professor P4: *“ Fazer melhorias na escolas indígenas equipando com matérias pedagógicas adequadas com a realidade a qual a escola se encontra”.*

Questão 10: Qual foi a motivação para trabalhar na educação indígena?

Professor P1: *“ Motivo que me levou a atuar na educação indígena foi, ocupação da função do meu saudoso Pai como professor”.*

Professor P2: *“Pela riqueza de cultura a língua, crença e as lutas. Para que cada aluno conheça o mundo do não-índio sem esquecer das suas origens”.*

Professor P3: *“ Pela indicação do meu pai, que é o cacique da aldeia, e até hoje estou lecionando como professor”.*

Professor P4: *“ Por era o único com a formação de magistério, por isso que comecei a trabalhar na educação indígena como professor bilíngue”.*

Pelas respostas dos entrevistados percebemos que a motivação de cada um é diferente uns dos outros. E também pude perceber nas respostas dos professores eles fazem a educação acontecer mesmo com todas as dificuldades encontradas nas escolas.

Questão 11: Quais conteúdos são valorizados no desenvolvimento das aprendizagens bilíngue dos alunos?

Professor P1: “ *Escrita e leitura da língua indígena e suas culturas, modos de vivências e entre outras*”.

Professor P2: “ *A línguas materna e as tradições do nosso povo Guajajara*”.

Professor P3: “ *A escrita na língua indígena e leitura*”.

Professor P4: “ *Os que são ensinados na aulas são as vivências e a cultura, e principalmente a escrita e a leitura na língua materna*”.

Os professores variam suas atividades para atrair mais a atenção de seus alunos. Não se prendem somente pelo pouco que é fornecido pela SEDUC, que já é escasso, a melhor maneira é ser criativo neste momento, trabalhar com metodologias diversificadas de forma interdisciplinar.

Com isso contribui bastante no ensino e aprendizagem dos alunos e torna-se o trabalho do professor mais produtivo. Desta maneira, a rotina em sala de aula não fica tanto cansativa como geralmente acontece.

Questão 12: Como são planejadas as atividades de ensino e aprendizagem bilíngue?

Professor P1: “*Planejada conforme o nível de conhecimento e aprendizagem dos alunos*”.

Professor P2: “ *E planejada e baseadas no dia a dia e no que vivemos em nossas aldeias e ao redor dela. Envolvendo a cultura e língua materna*”.

Professor P3: “ *De acordo com o conhecimento dos alunos*”.

Professor P4: “ *Com forma o que os alunos já conhecem*”.

As escolas não possuem um currículo próprio, conseqüentemente isso dificulta o trabalho dos professores bilíngues em suas comunidades e também na comunicação do professor com o seu aluno na sala de aula, e que ao realizar uma produção textual eles não conseguem desenvolver como deveriam. As

metodologias desenvolvidas pelos professores são importantes para os alunos, mas não contribuem, suficientemente, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Por fim, a educação escolar indígena ou a educação indígena precisa ser repensada, reconhecida e trabalhada para que se possa concretizar como uma educação de qualidade e diferenciada na escola e comunidade, pautada nos princípios de vivência e convivência dos povos que possibilite a produção do conhecimento cultural e científico para a melhoria do ensino e aprendizado dos alunos.

CONCLUSÃO

Ao pesquisar a educação escolar indígena: análise do ensino bilíngue da escola da aldeia Benjamin, busquei no presente trabalho, conhecer a etnografia do cotidiano dos professores da Escola Indígena Zary da aldeia Benjamin, e também das escolas próximas da aldeia. Em minha pesquisa constatei que as tentativas de organizar a educação, e apenas medidas paliativas, que não valorizar a construção do outro, o discurso sobre a educação diferenciada, que de fato não se aplica na prática.

Com relação a formação dos professores bilíngues, a secretaria municipal de Grajaú, não aplicar a capacitação e nem formação continuada para os professores indígenas que atuam na educação escolar indígena, e especificamente os professores indígenas que trabalham como bilíngues nas escolas indígenas em suas comunidades. Essa proposta de educação diferenciada até no momento não é amplamente vivenciada pelas comunidades.

O pouco amparo que a Lei oferece aos povos indígenas não significa que o benefício vem por completo raramente encontra-se elementos que nos permite ver, que de fato as leis estão sendo cumprida. Pude vivenciar ainda as dificuldades que passam os professores bilíngues os alunos indígenas com a falta de materiais pedagógicos e de infraestrutura.

A história da educação escolar indígena nos remete a uma história de vivências e aprendizados quando voltamos ainda no período colonial quando os indígenas eram remetidos a serem apenas catequizados. Diante disso, percebe-se que a educação indígena até os dias atuais vive de lutas, perdas, conquistas, regressos e vitórias, já que teve grandes lutas por políticas públicas que atendessem as expectativas dos povos indígenas, de uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

Necessitam que seja colocada na prática tudo que está presente e que é vigente na Constituição de 1988, LDB e no RCNEI. Quanto à concepção pedagógica que norteou a educação escolar indígena o que compreendemos é que muitos enfoques a nortearam. E com isso, muitos desafios a serem vencidos como preservar a identidade cultural e étnica desses povos contemplando a valorização da diversidade linguística existente no país, estruturar o currículo de forma que o saber cultural e comunitário seja trabalhado na prática.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, José Bessa. Rio Babel: a história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.**

HARMERS, Josiane. F.; BLANC, M. H. A. Bilinguality and Bilingualism. Second edition. Cambridge University Press, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. SECHI, Darci e GUARANI, Vilmar. Legislação escolar indígena. Painel 5, 17/11/1999. Disponível em: <http://www.legislacaoportalme.gov.br>. Acesso em 22 de julho de 2023.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 4ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1997.

JONES, Lauren Ila. Liberdade. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; SITRKOSKI, J.J. (Org.). Dicionário de Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2010.

Iara Tatiana Bonin – Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Professora do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Pesquisa e atua na temática indígena desde 1990. **E-mail:** iara.bonin@uol.com.br.

Kahn, Marina, & Franchetto, Bruna. (1994a). Educação indígena no Brasil: Conquistas e desafios. Em Aberto: Educação Escolar Indígena, 14(63), 5-8.
Kahn, Marina, & Franchetto, Bruna (1994b). Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Em Aberto: Educação Escolar indígena, 14(63), 175-187.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 16ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena- 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

10. MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NAIDITCH, F. Educação bilíngüe e multiculturalismo: O exemplo americano. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/543>. Acesso em: 18 mar. 2023.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

Skliar, Carlos. (1999). A inovação e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul / dez, p. 15-32.

SILVA, Aracy Lopes da. Por que discutir hoje a educação indígena? In: A questão da educação indígena. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

SOUZA, Vitoria Raquel Pereira de; ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. Formação continuada de professores da educação de jovens e adultos mediada pelo uso das mídias. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 31097-31109, 2020.

APÊNDICES