

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL

Claudio Luiz Orço¹
João Paulo Orço²

RESUMO

A concepção de educação no Brasil caracteriza-se historicamente, por ser baseada na modernidade ocidental. A educação para os povos indígenas, assim como para os povos não indígenas, pressupõe um conjunto de metodologias e procedimentos para os quais os professores devem estar preparados. Inicialmente, apresentamos, em uma abordagem histórica, um panorama da educação indígena no contexto atual e suas relações com os poderes públicos municipal, estadual e federal. Considerando a formação para a diversidade, no Brasil pouco se tem feito para atender aos interesses das minorias, no que diz respeito à formação de professores para atuar nas comunidades indígenas. Entre as grandes preocupações, encontra-se o pouco incentivo ao processo formativo e a desvalorização do professor, aliados à pouca clareza das políticas públicas para atender a essas demandas. Legalmente já se tem avançado em certa proporção, porém muito ainda é necessário para colocar na prática tais políticas públicas. Os currículos podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos e áreas de conhecimento. Na formação inicial e continuada, o currículo deve considerar a territorialidade, o conhecimento indígena e seus modos de produção e expressão, a presença dos sábios, a consonância do currículo da escola indígena com o da formação do professor, a interculturalidade, o bilinguismo ou o multilinguismo. Para tanto, compreende-se como algo muito positivo a atuação dos professores indígenas, com formação específica, garantindo, assim, o fortalecimento tanto da identidade cultural dos povos quanto das discussões sobre o contexto histórico em que as comunidades estão inseridas.

Palavras-chave: Educação. Formação. Indígenas. Políticas públicas.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É de fundamental importância a discussão da educação e seu papel, enquanto processo social de formação dentro e fora da escola, tomando como parâmetro a formação dos profissionais que trabalham com a educação indígena, de nível básico, bem como debater as práticas pedagógicas que contribuem para a formação do profissional – professor indígena –, considerando a diversidade em um contexto de formação social, política, econômica e, principalmente, universitária, para a superação do grande desafio de nossos tempos no que diz respeito à formação dos professores indígenas.

A questão indígena esteve sempre intimamente relacionada à questão da terra, seja no sentido de colonizar, ocupar e demarcar o território, seja para fazer essa terra produzir, transformando o índio em trabalhador rural. Isso era tarefa do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), criado em 1910 com o objetivo de atrair e pacificar os índios, bem como conquistar suas terras sem destruí-los, a fim de que eles se transformassem na mão de obra necessária à execução dos ideais de desbravamento e preparação das terras não colonizadas, para uma posterior ocupação definitiva pelos não índios.

Na área educacional, a ênfase no trabalho agrícola e doméstico visava à incorporação dos indígenas à sociedade nacional como pequenos produtores rurais capazes de se autossustentarem, demonstrando o papel do SPI no processo de doutrinação dos índios, “fazendo-os compreender a necessidade do trabalho”, convertendo-os em cidadãos produtivos.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, reconhecido pela Universidade de Passo Fundo; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Patrimônio Histórico; Professor titular e atualmente respondendo pela Diretoria de Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; claudio.orco@unoesc.edu.br

² Graduado em Psicologia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Patrimônio Histórico; trabalha no Serviço de Apoio Psicológico da Universidade do Oeste de Santa Catarina em Xanxerê; joao.orco@live.com.br

Ao discutir a escola indígena e as concepções de escola e as políticas desenvolvidas pelo Estado para os índios em diferentes contextos históricos e sociais, buscamos reconstruir um cenário exterior à escola, a partir das práticas oficiais desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

2 EDUCAÇÃO INDÍGENA E DIVERSIDADE

Historicamente, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias. Podemos dizer que pouca coisa mudou desde a chegada dos colonizadores ao Brasil, pois, ainda hoje, o descaso e as omissões encontram-se presentes nas políticas públicas de Educação Indígena e dos povos não indígenas que vivem na marginalidade. Poucas são as secretarias de educação, tanto municipais quanto estaduais e, até mesmo, os órgãos nacionais e internacionais, empenhados em incorporar os novos conceitos constitucionais, conforme estabelecido na visão crítica de Monte (2003, p. 15) quando aponta: “a questão educacional indígena é tratada como um caso à parte, entregue, por sua anomalia, aos órgãos encarregados da proteção destes grupos, ou como um ‘mesmo’ a ser reproduzido por ações de integração e assimilação.”

A Educação Escolar Indígena, ao longo da sua história, sempre atuou com o objetivo de catequizar e civilizar os povos indígenas no Brasil. A oferta da educação encontrava-se distante dos modos de entender a educação pelos povos indígenas, que em nada contemplava seus anseios e necessidades.

Passados mais de 500 anos ainda são visíveis os preconceitos e as concepções ocidentais que fazem parte da cultura dominante, não apenas nas comunidades indígenas, mas na educação das classes menos favorecidas ou em grupos sociais sem ter a garantia da educação de qualidade como estabelecido pela legislação vigente. Questões como escolas assistidas por professores índios, ensino bilíngue, ensino diferenciado, preservação da língua, modo de ser e de pensar somente ganharam relevância a partir da Constituição de 1988, embora entidades civis já viessem demonstrando grande preocupação com o respeito a esses povos, conforme Monte (2000, p. 50),

[...] a Unesco, já em 1953, declarava a importância do uso da língua materna na educação escolar e iniciava uma série de reorientações nos paradigmas e fundamentos políticos e técnicos que ajudaram a reformular os discursos oficiais a respeito da educação escolar para sociedade indígena.

Para Lévi-Strauss (1957, p. 167), trata-se de um processo de que, na grande maioria, poucas forças e resistências poderiam contrapor o reflexo dos interesses ocidentais, pois

[...] uma humanidade que se julgava completa e acabada, recebia, de repente, a notícia de que não estava só, era uma peça de um conjunto mais vasto, e que, para se reconhecer, devia primeiro contemplar a sua imagem irreconhecível nesse espelho que lançava seu primeiro e último reflexo.

Se, por um lado, segundo Sérgio Buarque de Holanda, na clássica obra *Raízes do Brasil*, publicada em 1936, havia o “aventureiro lusitano”, desembarcado e “faminto” por uma nova vida nos trópicos, na maioria dos casos motivado pela política de mestiçagem promovida pela Coroa Portuguesa, por outro lado, na atualidade, conforme Freyre (1980), as escolas, enquanto instrumentos para a compreensão da situação extra-aldeia e o domínio dos conhecimentos e tecnologias específicas que elas puderam favorecer, estão incorporadas à maioria das pautas de reivindicações dos povos indígenas em nosso País. Nos tempos atuais, as possibilidades efetivas de criação de uma escola indígena diferenciada, com um papel determinante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras. O movimento sociopolítico que acompanhou a formação de tais convicções tem uma história própria, cuja presença jurídico-política nacional é evidente.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

É tarefa das universidades, responsáveis pelo itinerário formativo, preparar os professores indígenas para atuarem e participarem em diferentes dimensões na vida de suas comunidades, como forma de adquirir conhecimentos.

Eles devem ser orientados a usar a respectiva língua materna nos processos de ensino e aprendizagem, de pesquisas e de promoção e revitalização das práticas linguísticas e culturais, além de elaborar materiais didáticos.

O País conta com 2.368 Instituições de Ensino Superior; destas, 195 Universidades, 147 Centros Universitários, 1.986 Faculdades e 40 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica (IF/Cefet). Das 2.368 instituições credenciadas no Brasil, apenas 298 são públicas, sendo 107 instituições federais, 118 instituições estaduais e 73 instituições municipais. Já as demais 2.070 são instituições privadas (BRASIL, 2014). Pode-se afirmar que a formação dos professores, de modo geral, não está vinculada à falta de oferta de cursos de licenciaturas voltados às especificidades regionais, étnicas ou culturais, mas, sim, à falta de valorização do professor no exercício do magistério público. Mais uma vez podemos demonstrar que não há, no Brasil, a efetividade das políticas de formação inicial e continuada dos professores para atuarem nas escolas indígenas e nas escolas não indígenas, dificuldade esta enfrentada pela educação no Brasil, com a falta de professores habilitados em áreas específicas do conhecimento.

Outro fator importante que devemos registrar é o de que das 2.368 Instituições de Ensino Superior, 845 estão localizadas nas capitais e 1.523 instaladas no interior dos estados brasileiros. Isso demonstra que as dificuldades dos povos indígenas e não indígenas em se deslocarem para os centros urbanos maiores é fator determinante para não buscar a formação universitária, como as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem para a formação acadêmica.

As políticas educacionais voltadas à Educação Indígena têm sua expressão na Constituição Federativa do Brasil de 1988, no Capítulo III, Art. 210, que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 fica assegurado às comunidades indígenas o direito à educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna.

O processo de formação inicial e continuada de professores não depende única e exclusivamente da oferta e oportunidades para os futuros professores, mas, sim, das condições de cada professor em formação, dentro das Universidades ou Instituições de Ensino Superior, que, ao mesmo tempo, necessitam de um compromisso com a educação para a diversidade, bem como do compromisso social e político dos futuros docentes. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade. Assim, a formação inicial e continuada depende

[...] da soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (BRASIL, 2005, p. 31).

Assim, mesmo que de forma ainda não plenamente satisfatória, foi implementado o Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural, em 2005, cujo objetivo principal, de acordo com os Cadernos do SECAD/MEC (BRASIL, 2007, p. 42), era “garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas.” Nesse sentido, Barth (1998, p. 152) explica

[...] que a pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre membros e não-membros de um determinado grupo social. Trata-se, portanto, de uma característica de reconhecimento pelos outros, que define o pertencimento de alguém a determinado grupo étnico, e não o fato de manifestar certas crenças e traços culturais. Foi, então, a partir da Constituição de 1988 que a Funai passou a investir, também, na capacitação de índios, para que estes viessem a assumir as funções educativas nas comunidades em que estavam inseridos.

É dessa forma que o trabalho de professores índios, suas comunidades e seus assessores, especialmente a partir de meados dos anos 1970, resultou na criação e registro de experiências escolares originais, que, somados à mobilização articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não governamentais e à ampliação do debate sobre os direitos educacionais dos índios, consolidaram reivindicações que estão hoje impressas em textos como o da Constituição Federal em vigor, o da nova LDBEN, Lei n. 9.394/96, e em documentos, portarias e regulamentações que expressam as políticas públicas implementadas nesse campo, como, por exemplo, a publicação das

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades.

A escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas. Dessa forma, a escola e seus profissionais devem ser aliados da comunidade e trabalhar a partir do diálogo e participação comunitária, definindo desde o modelo de gestão e calendário escolar – o qual deve estar em conformidade às atividades e rituais produtivos do grupo – até os temas e os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu Art. 26, assim assegura:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Apesar de alguns exemplos de formações realizados no País, o tema precisa de mais destaque. A qualidade da Educação Indígena ainda é um desafio que precisa ser enfrentado, mas a formação não indígena tem muito a aprender com as comunidades nativas, principalmente no que diz respeito à relação entre escola e comunidade e à maneira de perceber culturas diferentes, mas também como fruto de conhecimento e visão de mundo próprios. Reconhecer os saberes desses povos é o primeiro passo para garantir os direitos deles.

A escola foi “instalada” nas aldeias como instrumento de integração e de rendição dos povos indígenas à cultura hegemônica. Mas, nos últimos anos, muitos povos indígenas imprimiram sobre a escola a sua marca, modificando-a em seu significado e finalidade. A escola passou a ser vislumbrada como espaço de luta capaz de contribuir para a garantia dos direitos indígenas e como local privilegiado para a preservação e revitalização cultural das comunidades.

A formação de professores indígenas em cursos de nível médio e superior no Brasil deve respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Esses princípios estão na Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2014, e homologada pelo Ministério da Educação, em 2015. Portanto, a formação de indígenas como professores para atuarem nas 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.

Os professores indígenas já são a maioria nas aldeias brasileiras, mas ainda falta formação para garantir aos alunos uma educação bilíngue e intercultural. Devemos considerar que a Educação Indígena no Brasil, como processo, é uma modalidade bastante jovem, se considerarmos a legislação.

Formar professores capazes de dar conta da diversidade é uma tarefa complexa, compartilhada entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, universidades, secretarias municipais de educação, secretarias estaduais de educação e ONGs. Para Cavalcanti (2003, p. 22), “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo.”

No caso da escola indígena, o seu sistema escolar segue os mesmos padrões da sociedade brasileira, sendo as escolas localizadas nas aldeias, os professores contratados para ministrar as aulas e os critérios de aprovação estabelecidos pelas secretarias de educação.

A formação do professor indígena inclui uma especificidade, que é a de conhecedor da própria cultura. Para Grupione e Monte (2002), no âmbito das políticas de formação do professor indígena, expressas nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002), as questões sobre formação englobam os seguintes aspectos: 1) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau; 2) a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena; 3) a participação do professor indígena no processo educacional. Para Padilha (2003, p. 10, grifo do autor),

[...] é importante lutar para se ter este projeto, pois, através dele, alcançamos mudanças significativas no quesito autonomia e na mudança de paradigma e resgate cultural, pois o projeto político-pedagógico é *práxis*, ou seja, ação humana transformadora, resultado de um “planejamento dialógico”, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais.

A formação de professores indígenas tem-se apresentado como uma tarefa complexa tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. Diante da complexidade, tem-se buscado soluções diferentes em várias localidades do País, não havendo, desse modo, um único modelo a ser adotado, dadas a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vividas pelos professores indígenas e por suas comunidades.

O curso de formação para docentes indígenas é ofertado por instituições públicas e/ou privadas, de forma concentrada em determinados períodos, com encontros mensais, com atividades presenciais e/ou a distância, com conteúdos trabalhados, tanto de formação geral quanto de formação específica (indígena), focando principalmente nas metodologias de trabalho a serem aplicadas em sala de aula. Considerando que a formação ocorre baseada nos princípios legais e morais da cultura indígena, os docentes são professores indígenas ou militantes dos movimentos sociais, vinculados à questão cultural, com titulação de especialistas, mestres e doutores, proporcionando uma adaptação tranquila ao fazer pedagógico dentro das escolas indígenas, abordando o processo de construção da identidade profissional e destacando a estreita relação entre identidade cultural e identidade profissional.

Apesar dos esforços de um conjunto de atores para a realização da formação de professores indígenas, pode-se afirmar que, de modo geral, os cursos destinados a esse fim ainda se defrontam com vários problemas.

Somente pela Resolução n. 1, de 07 de janeiro de 2015, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, além de outras providências.

Em seu Art. 1º – parágrafo único, a Resolução regulamenta os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos e nos apresenta muitos desafios a serem superados. Entre eles, destacamos: estabelecimento de diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos (indígenas e não indígenas); compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes “racionalidades” ou maneiras de explicar o mundo; aprimoramento da leitura e da escrita sem desvalorização da oralidade; financiamento adequado aos programas de formação de professores indígenas, para a garantia da sua qualidade sociocultural; realização da formação dos formadores; articulação do “ser professor em formação” e do “ser professor na escola da comunidade”. Ou seja: formar-se no processo de uma escola em construção, como é o caso das escolas indígenas de nível médio; estabelecimento de uma política linguística que atenda às especificidades sociolinguísticas e culturais de cada povo; e, por fim, efetivação da gestão colegiada, participativa e comunitária, garantindo a participação indígena.

No Art. 2º, constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

Respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades; Valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; Promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; Articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola.

E, em seu Art. 3º, a Resolução nos apresenta os objetivos para os cursos destinados à formação de professores indígenas.

Para outros autores, os objetivos da formação de professores, percorre um caminho diferente.

Necessitamos compreender o educador como um sujeito histórico, o que implica também nos questionarmos a respeito do futuro e das perspectivas que se abrem para a construção de um novo tempo, uma nova sociedade e uma nova escola. Implica também entendermos o professor como sujeito que constrói uma prática social e, nesse sentido, nos aproximamos também da compreensão de nossos

professores, o professor não-índio e o professor indígena, como categoria prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas. (VEIGA; SALANOVA, 2001, p. 85).

o espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma complexa teia de significações. Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural. (FLEURI, 2003, p. 71).

A educação escolar é um processo completo; porém, ao pensar em formação de professores, isso nos deixa preocupados, pois se trata de formar aqueles que formam nossa sociedade. Nem sempre são tão explícitos os objetivos finais da escola como instrumento a serviço da “assimilação” das sociedades indígenas à sociedade dita nacional. Em certos projetos escolares, considera-se a escola como espaço de afirmação e revitalização da cultura e, portanto, da língua. Mas, como lembra D’Angelis (1997), na verdade, falta uma análise verdadeiramente crítica do papel efetivamente desempenhado pelas escolas indígenas, que, em muitos casos, parece estar em total descompasso com seus objetivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos, neste trabalho, a educação e seu papel, enquanto processo social de formação dentro e fora da escola, tomando como parâmetro a formação dos profissionais que trabalham com a educação indígena, de nível básico. Também discutimos as práticas pedagógicas que contribuem para a formação do profissional – professor indígena –, considerando a diversidade em um contexto de formação social, política, econômica e, principalmente, universitária, para a superação do grande desafio de nossos tempos no que diz respeito à formação dos professores indígenas.

A pauta de reivindicações do movimento indígena teve importantes transformações conforme as expectativas indígenas sobre o destino de sua política oficial, após a democratização do Estado brasileiro. Uma vez assegurado o direito indígena à terra, na Constituição de 1988, abriram-se espaços para outras preocupações emergirem com maior força reivindicativa, como, por exemplo, a proteção dos territórios e a sustentabilidade socioeconômica dos grupos indígenas na sociedade nacional. Um tom mais propositivo vem sendo dado às reivindicações, ao direcionarem as demandas à esfera das políticas públicas, como, por exemplo, às políticas de educação diferenciada.

É certo que ainda há muito a ser construído, muitos desafios a vencer, e talvez esta seja a principal contribuição que o conhecimento estatístico possa nos dar. Que não sejamos tragados pelo discurso da estatística, das políticas de educação ou dos estudiosos da área pura e simplesmente, que não conheçam a realidade das Escolas Indígenas. Mas que possamos construir possibilidades de diálogo e reflexão que contribuam para a qualificação dos processos de formação de professores para a educação indígena.

The training of indigenous teachers in Brazil

Abstract

The concept of education in Brazil is historically characterized on an educational model based on western modernity. The education to the indigenous people, as on the non-indigenous, presupposes a methodological and procedure set for which teachers must be prepared. Initially we present, in an historical approach, a panorama of indigenous education on the current context and their relations with the municipal, state and federal public powers. Considering the formation for diversity, few things was done for the minorities interests in Brazil, in regard of the teacher's formation to the operation with the indigenous communities. Among the great concerns, there is the low incentive to the formative process and the teacher's appreciation, allied to the opacity of the public policies to attend on those demands. Legally, we advanced in a certain proportion; however, there is a long way to get those public policies on practice. The professional resumes may be organized in cores, axes, contextual topics, thematic modules and knowledge areas. Both in initial and continuing training, the curriculum shall consider the territoriality, the indigenous knowledge and their produce and expression modes, the presence of the wise, the consonance of the indigenous school's curriculum with the teacher's training, the interculturality, the bilingualism or multilingualism. Therefore, it is understood as a positive thing the indigenous teachers acting with specific formation, ensuring the fortification both on the cultural identity of the people and the discussions about the historical context that the communities are inserted.

Keywords: Education. Formation. Indigenous peoples. Public policy.

REFERÊNCIAS

- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. (Org.). **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. 22. ed. Brasília, DF; São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_Basica/ensoescolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica.pdf>. 2014. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 01**, de 07 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.
- CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Manaus, n. 22, jan./abr. 2003.
- D'ANGELIS, W. R. Leitura e escrita em escolas indígenas: domesticação x autonomia. In: D'ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 1997.
- FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural. Mediações necessárias**. Florianópolis: DP&A, 2003.
- FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.
- GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. (Coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. São Paulo: Anhembi, 1957.
- MONTE, N. L. 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**, São Paulo, 2000.
- MONTE, N. L. Políticas curriculares e povos indígenas no Brasil recente. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PADILHA, R. P. **Projeto político-pedagógico**. Revista Pátio, n. 25, 2003.
- VEIGA, J.; SALANOVA, A. **Questões de Educação Escolar Indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília, DF: Funai/Dedoc e ALB, 2001.

