

Escolas e professores indígenas: reflexões sobre a formação e o uso das línguas indígenas

Célia Aparecida Bettiol^{1*} 

¹ Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

*Autor de correspondência: caparecida@uea.edu.br

RESUMO

O texto apresenta uma discussão sobre como a formação de professores indígenas se articula com a escola para refletir sobre a língua própria e seus espaços de uso, bem como o ensino da língua portuguesa como segunda língua. As reflexões são resultado de trabalhos realizados no curso de Pedagogia Intercultural Indígena durante as disciplinas do componente Estágio Supervisionado. As análises nos levam a afirmar a importância de a formação garantir espaços de discussão sobre a língua própria pelos professores indígenas e a pesquisa nas suas aldeias sobre a questão. Outro ponto relevante é dedicar um espaço significativo para essas questões na proposta formativa e que dialogue com os projetos societários desses povos.

ABSTRACT

The text presents a discussion about how the formation of indigenous teachers is articulated with the school to reflect on their own language and its spaces of use, as well as the teaching of Portuguese as a second language. The reflections are the result of work carried out in the Indigenous Intercultural Pedagogy course during the disciplines of the Supervised Internship component. The analyzes lead us to affirm the importance of training to guarantee spaces for discussion on the native language by indigenous teachers and research in their villages on the issue. Another relevant point is to dedicate a significant space to these issues in the training proposal that dialogues with the societal projects of these peoples.

RESUMEN

El texto presenta una discusión sobre cómo la formación de profesores indígenas se articula con la escuela para reflexionar sobre su propia lengua y sus espacios de uso, así como la enseñanza del portugués como segunda lengua. Las reflexiones son el resultado del trabajo realizado en el curso de Pedagogía Indígena Intercultural durante las disciplinas del componente de Prácticas Supervisadas. Los análisis nos llevan a afirmar la importancia de la formación para garantizar espacios de discusión sobre la lengua originaria por parte de los docentes indígenas y la investigación en sus pueblos sobre el tema. Otro punto relevante es dedicar un espacio significativo a estos temas en la propuesta formativa que dialoga con los proyectos de sociedad de estos pueblos.

PALAVRAS-CHAVE:

Escola indígena
Formação de professores indígenas
Língua indígena

KEYWORDS:

Indigenous language
Indigenous school
Training of indigenous teachers

PALABRAS-CLAVE:

Escuela indígena
Formación de maestros indígenas
Lengua indígena

SUBMETIDO: 15 de novembro de 2022 | **ACEITO:** 05 de dezembro de 2022 | **PUBLICADO:** 30 de dezembro de 2022
© ODEERE 2022. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

A formação de professores indígenas é uma discussão recente no cenário nacional. Maher (2006) salienta que foi só a partir da década de 1970 que surgiu no Brasil a percepção de que era necessário formar indígenas para atuarem como professores em suas escolas.

Para Grupioni (2006), esta formação tem trazido discussões para todo o Brasil, buscando definir um currículo específico para esse magistério intercultural, respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos, dentre elas o uso da língua materna e o ensino da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que um dos princípios da educação escolar indígena é o bilinguismo e o multilinguismo, em alguns casos.

Porém, a formação de professores indígenas não é algo que se desvincula da escola indígena. Neste sentido, este artigo apresenta apontamentos e reflexões sobre o uso da língua portuguesa e da língua materna na escola indígena a partir das discussões dos professores indígenas, acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural, desenvolvido em Atalaia do Norte, no Vale do Javari, Amazonas.

Estes resultados são parte do percurso realizado durante as disciplinas de Estágio Supervisionado que enfatizaram a reflexão sobre o uso e o ensino da língua materna, bem como a produção de material didático para tal, além de discutir em que medida a escola indígena é um espaço que possibilite e amplie de forma comunitária essa questão.

A educação escolar indígena: lugar de lutas e fronteiras

É importante lembrar que a Constituição Federal de 1988 (CF1988) é um marco importante para a Educação Escolar Indígena (EEI), porém vale ressaltar que não é aí que ela nasce como resistência ou como decolonização. Os povos indígenas resistem há mais de 500 anos e a prova disso é a presença deles, das suas línguas, das suas identidades e seu conhecimento ancestral.

Assim, é imprescindível que se faça a distinção entre a educação indígena que é entendida como o processo por que passam os indígenas, caracteriza-se por sua própria maneira de se educar e pelos modos de educar suas

crianças, com a finalidade de transmitirem seus conhecimentos e assegurar suas culturas às novas gerações e a educação escolar indígena (Meliá, 1998).

A escola e a educação escolar são introduzidas nas comunidades indígenas pela chegada dos colonizadores e, na sua trajetória, atenderam a objetivos diferenciados, que vão desde a cristianização dos indígenas pela catequese, passando por sua integração à sociedade nacional, até chegar a uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue e/ou multilíngue conforme a legislação em vigor.

A escola não é uma instituição criada pelos povos indígenas. Ela foi imposta a eles como um instrumento de opressão, de aniquilação de suas culturas para a hegemonia de uma monocultura.

Então, essa escola indígena de hoje pautada nos princípios da interculturalidade, especificidade, diferença, bilinguismo e de gestão comunitária é fruto da mobilização dos movimentos dos indígenas para reivindicar essa escola como uma estratégia para aprender a língua, os conhecimentos dos não indígenas e travar as lutas por seus direitos junto a esses outros da sociedade envolvente.

Monte (2000) lembra que a luta por uma formação diferenciada para o magistério indígena e suas escolas remonta há muito antes da Constituição Federal, rememorando os movimentos da década de 1970, salientando o 1.º Encontro Nacional de Trabalhos sobre Educação Indígena em 1979, promovido pela Comissão Pró-Índio de São Paulo.

Destaca no texto as diferentes organizações deste período como aquelas do Acre, onde ela atuou como formadora e pesquisadora. Após a CF1988, com a afirmação dos direitos culturais para seus modos próprios de aprendizagem, a Educação Escolar Indígena passa a fazer parte das incumbências do MEC, antes sob o domínio da FUNAI. Nesta questão, a autora lembra que é preciso garantir igualmente os direitos políticos, ressaltando que essas políticas não se limitam ao respeito e à tolerância, mas também ao seu fomento.

O Parecer CNE13/2012 traz as considerações para as novas diretrizes da EEI na Educação Básica culminando na Resolução CNE05/2012, que fixa essas diretrizes. Se não reverbera na prática, contudo, tem uma significação na

ocupação dos espaços da educação protagonizado pelos próprios indígenas e isso é um marco importante no cenário educacional brasileiro.

Mas e a escola Indígena? Nos seus fundamentos, ela nos conduz a uma possibilidade que se materializa pelo trabalho dos seus professores num fazer diferenciado.

Bergamaschi (2012) vai dizer que a escola indígena ganha uma nova feição diferente daquela imposta pelos colonizadores, e é um lugar de fronteira, de luta e resistência, onde se pode criar outras possibilidades de pensar a vida de forma mais humana. Ela afirma que “a introdução da instituição escolar no seio das sociedades indígenas, mesmo inserida num processo mais amplo de organização e luta, não ocorre sem conflitos” (Bergamaschi, 2012, p. 54).

Segundo essa autora, cada povo ou comunidade indígena se apropria dessa instituição e, de acordo com suas forças de negociação, torna-a própria e específica, não sem problemas, não sem conflitos. No diálogo intercultural intrassociedade indígena, a memória e tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola (Bergamaschi, 2012, p. 49).

A presença da comunidade, dos mais velhos e sábios é fundamental para que o conhecimento indígena tenha seu lugar na escola e nas práticas pedagógicas dos professores.

Ao falar sobre currículos diferenciados na educação escolar indígena, Nobre (2019, p.81) afirma que “os currículos devem ser construídos respeitando os valores e interesses etnopolíticos de cada comunidade, de acordo com seus projetos de sociedade e de escola, definido no projeto político pedagógico.”

Assim, entendemos que o ensino pela pesquisa é fundamental para o professorar nessa escola. Salientamos que a geração mais jovem, em alguns casos, não possui mais o conhecimento da sua cultura, das suas tradições e do conhecimento do seu povo. Sendo assim, a pesquisa dos professores e de seus alunos sobre seu próprio povo é um caminho para que eles aprofundem seu repertório cultural. Do contrário, acabam-se repetindo as mesmas práticas das escolas não indígenas, limitando-se ao conteúdo dos livros didáticos não específicos.

Creemos como Tassinari (2001) que a escola indígena pode ser definida como espaço de fronteira, de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, e

que por tais questões também abriga incompreensões, tensões, conflitos e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo. Nesta perspectiva é um lugar de possibilidades múltiplas, inclusive, a reflexão sobre suas línguas próprias.

Nesta mesma direção salientamos que a formação de professores indígenas não pode se dar desvinculada da escola, nem do projeto societário do seu povo. Desta forma, as reflexões apresentadas a seguir foram tecidas a partir das vivências e produções no curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

As reflexões sobre a língua própria e seus usos no curso de Pedagogia Intercultural Indígena

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena é ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) onde os acadêmicos são indígenas (apenas um acadêmico é não indígena) e já atuam como professores em suas comunidades. Na turma do Vale do Javari estão presentes 04 povos, sendo eles Marubo, Matis, Kanamary, Matsés.

O curso tem ênfase na alfabetização e letramento em língua indígena e se organiza em diferentes componentes sobre língua indígena e o ensino da língua portuguesa como segunda língua e se organizou em três eixos que agruparam disciplinas voltadas às discussões ali propostas.

O curso adotou como metodologia uma interpretação livre da pedagogia da alternância, organizando-se assim em tempos distintos (tempo universidade e tempo aldeia) que se imbricavam nas discussões estabelecidas e nas vivências e pesquisas realizadas pelos cursistas.

A matriz curricular demonstra a ênfase do curso no trabalho com as línguas, dedicando boa parte de seus componentes a esta questão, seja da língua própria, seja da língua portuguesa como língua adicional, envolvendo os processos de alfabetização e letramento, pesquisa e produção de materiais didáticos, conforme podemos perceber na matriz curricular apresentada a seguir.

Quadro 01: Matriz curricular

EIXOS DOS CAMPOS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES CONSTITUÍDOS A PARTIR DOS EIXOS
Eixo I. Conhecimentos Básicos para Introdução ao Ensino Superior	Português para fins específicos I
	Português para fins específicos II
	Fundamentos de Ciências Biológicas
	Fundamentos de Ciências Exatas
	Fundamentos de Ciências Sociais
Eixo II. Letramento Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas.	
	Noções de Fonética e Fonologia e Normatização Ortográfica
	História dos Povos Indígenas do Vale do Javari
	Filosofia e Pensamento Indígena
	Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena
	História Brasileira e Amazônica
	Morfologia e Sintaxe das Línguas Indígenas
	Sintaxe das Línguas Indígenas
	Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena II
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena III
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena IV
Infância Indígena e Escola Indígena	
Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas	

	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional I
	Tópicos Especiais V: Mapeamento do uso social das Línguas indígenas nas comunidades do Vale do Javari
Eixo III. Didática, Metodologias de Ensino e Aprendizagens e Práticas na Escola Indígena	Tópicos Especiais I: Levantamento Histórico das Comunidades Indígenas do Vale do Javari
	Tópicos Especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari
	Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari
	Tópicos Especiais IV: Produções de vida nas comunidades indígenas no Vale do Javari
	Tópicos Especiais VI: Trabalho docente nas comunidades indígenas do vale do Javari com ênfase nos processos de alfabetização I – TCC
	Tópicos Especiais VII: Trabalho docente nas comunidades indígenas do vale do Javari com ênfase nos processos de letramento e alfabetização II – TCC
	Tópicos Especial VIII: Seminário de Socialização do Trabalho de Conclusão de Curso
	Aprendizagem em Contextos Indígenas
	Pesquisa em Educação: planejamento e sistematização
	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Indígena
	Direitos Indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena
	Mitologia dos povos indígenas do Vale do Javari
	Artes na Educação Escolar Indígena I
	Artes na Educação Escolar Indígena II
Currículo e Educação Escolar Indígena	

	Avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena
	Escolas Indígenas: Produções Cotidianas
	Didática Intercultural
	História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
	História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
	Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
	Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
	Estágio Supervisionado I
	Estágio Supervisionado II
	Estágio Supervisionado III
	Estágio Supervisionado IV
	Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
	Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
	Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
	Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional II
	Educação de Jovens e Adultos
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
	Educação Especial

Ao tratarem deste tópico, Souza, Bettiol e Oliveira (2021, p.95) pontuam que:

Considerado esse contexto, as disciplinas voltadas à língua indígena conjugadas com as de português e as diferentes metodologias para ensinar/aprender como primeira e segunda língua oportunizou ao grupo de acadêmicos refletirem sobre a importância de suas línguas, a sua organização e, inclusive, problematizarem o uso delas em suas aldeias e na sociedade envolvente. Essa discussão foi iniciada ainda nos primeiros semestres com disciplinas como Português para fins específicos I e Português para fins específicos II, que, embora trabalhasse a LP, levava sempre os alunos a pensarem nos equivalentes em suas línguas como, por exemplo, o que seriam os gêneros das LI's.

As discussões sobre o tema levaram os acadêmicos a refletirem também a situação de suas línguas após o contato e a chegada da escola em suas aldeias. Refletir sobre a própria língua, instiga-os a se debruçarem sobre ela para aprendê-la com mais profundidade, priorizá-la na educação escolar e analisar o espaço que ela ocupa na aldeia e nas relações que se estabelecem a partir dela. Nesta dinâmica acabam levando outros a também participarem desse processo.

D'Angellis (2019,p.38) nos lembra que:

E exatamente por nos constituir, e por ser um dos meios principais de nossa endoculturação(ou seja, nossa entrada na cultura da sociedade na qual nascemos), a língua é muito mais do que uma simples ferramenta de comunicação ou de transmissão de informações. E mais ainda: a língua não é um "rotulário " das coisas que existem , poer si, no mundo, é a língua que constitui o mundo como tal qual ele se apresenta a nós, e nos constitui em relação a ele.

A escola sozinha não consegue fortalecer ou revitalizar uma língua, há que se ter o envolvimento de toda a aldeia, pois esse fortalecimento não se resume aos aspectos da aprendizagem (escrever, ler), ele se assenta também na oralidade, na valorização desta língua que agrega questões culturais e identitárias. Claro, há uma preocupação com a aprendizagem da escrita, porém isso precisa ser problematizado e refletido no próprio curso.

Quando participam das disciplinas relacionadas às línguas indígenas, os professores indígenas discutem com seus colegas sobre ela, vão compreendendo sua importância e, dessa forma, vão também analisando os espaços que ela ocupa na escola, na aldeia, nas relações e na própria cultura.

Neste sentido, o componente curricular "Estágio Supervisionado" organizado em 04 (quatro) disciplinas ocupa um lugar de articulação na matriz

curricular do curso. A disciplina pretende dialogar com os outros componentes curriculares e com os conhecimentos culturais desses povos.

Dentre os desafios para a formação de professores indígenas elencados no Parecer nº 06/2014, temos a “definição de uma concepção (e organização) de Estágio para quem já está atuando nas escolas indígenas como docente e como gestor, articulada com a pesquisa e a docência” (BRASIL, 2014).

Enquanto expressa o desafio no tocante ao Estágio, o documento aponta a perspectiva de uma concepção e organização que ultrapasse os modelos de instrumentalização técnica e burocrática, trazendo a articulação da pesquisa e docência.

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2015 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas nos artigos 14 e 15 recomendam que o Estágio Supervisionado seja concebido como tempo e espaço privilegiados de ação-reflexão-ação e sejam orientadas pela pesquisa e pelos princípios da educação escolar indígena.

Assinala ainda que o lócus de sua realização deve ser as escolas indígenas e outros espaços de organização da educação escolar indígena, como movimentos, fóruns, conselhos etc.

Nesta perspectiva, entendemos que este Estágio como espaço privilegiado de formação requer um saber compósito que se forma ao longo de todo processo formativo e não circunscrito a um único componente curricular.

No desdobramento da disciplina há a construção de diferentes produções que pretendem reverberar no trabalho da escola indígena, como: mapas linguísticos, materiais didáticos específicos, subsídios para organização da escola, o próprio memorial de cada professor que revisita e narra seu percurso formativo, além de um conjunto de reflexões sobre os princípios da educação escolar indígena a partir do projeto societário de cada povo.

Ressaltamos o Estágio Supervisionado II que articulado à disciplina de Tópicos Especiais V: Mapeamento do uso social das Línguas indígenas nas aldeias do Vale do Javari e a partir dos dados coletados em suas aldeias puderam produzir um mapa linguístico.

O mapa produzido levantou diferentes problematizações a respeito da situação das línguas dos povos envolvidos. A tarefa exigiu um árduo trabalho de

materializar no papel a comunidade e os espaços que as línguas indígena e portuguesa ocupam na aldeia. A visualização desse produto gerou discussões entre os professores que atuam na mesma aldeia e oportunizou o debate sobre importantes estratégias para o seu fortalecimento.

Nobre (2019, p. 93) lembra algumas práticas que podem ser adotadas pela escola para fortalecimento da língua: “alfabetizar com a língua indígena [...] abordar temas da cultura indígena e produzir textos em língua materna indígena”. Como medidas usadas pelas aldeias, o mesmo autor (p. 94) sugere “Só permitir professores indígenas na escola; manter acompanhamento dos mais experientes, os mais velhos [...] à escola e manter a língua indígena como língua de uso social. “

Tais medidas necessitam ser discutidas em sala de aula durante a formação dos professores e essas preocupações precisam manter-se avivadas nos diferentes componentes curriculares da proposta formativa. Aliás, uma das preocupações do curso deve ser com os formadores que, necessariamente, precisam ter vinculação com as discussões das populações indígenas e pesquisas na área.

Voltando à disciplina Estágio Supervisionado, salientamos outro momento quando outros dados levantados por eles a partir da escola e do seu trabalho docente foram organizados em uma tabela.

O levantamento consistiu num conjunto de perguntas respondidas por eles a partir do exercício docente de cada um na sua escola. As questões versaram sobre o ensino da língua indígena e da língua portuguesa, sobre as metodologias utilizadas por eles e sobre o período em que começavam a inserir a língua portuguesa, uma vez que todos os professores em formação têm como primeira língua, a indígena.

A análise da tabela aponta que todos alfabetizam com/na língua indígena ancorando seu trabalho inicialmente na oralidade e depois na escrita. Observamos que não há um consenso sobre o tempo, o “quando” começam a inserir a Língua Portuguesa na escola.

Chamou-nos a atenção a relação existente entre a inserção da língua portuguesa em alguns componentes curriculares, como Geografia e História por tratarem, segundo suas respostas, de muitos conteúdos não indígenas.

Nobre (2019, p. 88) analisa que “a escola indígena precisa se posicionar em relação aos espaços que ela dedica e constrói para a língua indígena.” Durante a produção da tabela, percebemos que o espaço dedicado à língua indígena é grande, no entanto, é necessário que os professores se organizem para a produção própria de materiais didáticos e que a aldeia seja envolvida no processo, no que tange a garantir a manutenção da língua indígena como língua de uso social.

Em se tratando dos materiais didáticos, estes também foram objeto de estudo e produção no decorrer da disciplina Estágio Supervisionado, conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso. O desafio de elaborar materiais próprios e bilíngues desafiaram a todos nós, professores e cursistas. Neste processo foram produzidos pequenos livros de histórias das festas de seus povos, material específico de alfabetização dentre tantos outros que se materializaram a partir dos seus conhecimentos ancestrais.

Ademais, analisamos que um curso com ênfase na alfabetização com/na língua indígena é um movimento que exige diálogo e discussão de uma proposta que consiga, ainda que parcialmente, contemplar este objetivo. Por outro lado, é imprescindível que a formação destes professores tenham espaço para que eles discutam a própria língua e façam uso dela no interior dos cursos nos momentos oportunos.

Considerações finais

A reflexão sobre a educação escolar indígena e a formação de seus professores demonstra quão necessário e urgente é este desafio nas aldeias e escolas indígenas. Não obstante os avanços em termos legais, há ainda um enorme caminho a ser percorrido para o fortalecimento da educação escolar indígena a partir de seus contextos numa perspectiva da interculturalidade e que considerem as línguas desses povos como um eixo estruturador na sua organização.

No caso da formação de professores indígenas, entendemos que esse é um processo em construção uma vez que este campo é recente no cenário educacional.

Nosso trabalho nos leva a afirmar que do ponto de vista curricular é importante ter disciplinas específicas sobre línguas indígenas ao longo de toda a proposta, trabalhar a Língua Portuguesa como língua adicional e criar espaços de discussão sobre a questão (Semanas de Curso, trabalhos com orientação individual e grupal, trabalhos de campo nas aldeias, produção de materiais didáticos específicos, etc).

Igualmente importante é construir conjuntamente com os povos indígenas a proposta formativa e avaliar-se continuamente no seu desenvolvimento. Se a formação de professores indígenas é algo recente, somos todos aprendizes enquanto formadores que também estão em formação.

Referências

BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 13/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

BRASIL. Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n.º 6/2014. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85).

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1/2015. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. (org.) *Revitalização de línguas indígenas: o que é? Como fazemos*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú: Kamuri, 2019.

GRUPIONI, L. D. B.; MONTE, N. L. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39 -68.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MELIA, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, Nieta Lindemberg. E agora, cara pálida? *Educação e povos indígenas, 500 anos depois*. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnDPs4zxRgkryQS7RYFLH7S/?lang=pt> Acesso em 10 de novembro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782000000300008>

NOBRE, Domingos. *Currículos diferenciados das escolas indígenas, quilombolas e caiçaras: política e metodologia*. Edital PROEXT/MEC UFF. 2019

SOUZA, Adria Simone Duarte; BETTIOL, Célia Aparecida; OLIVEIRA, Sanderson Soares Castro. *Processos Formativos em Letramento e Alfabetismo entre professores(as) indígenas no vale do Javari/AM*. Revista Língu@ Nostr@. Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 186 - 203, jul/dez. 2021. Disponível em <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/249/231>. Acessado em 10 de novembro de 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/232521.8.2-11>

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena*. 2019.

WASLH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M.F. (org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.