

O DOCENTE E A PRÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E QUILOMBOLA

Maria Erislene Almeida da Mata¹
Ana Maura Tavares dos Anjos²

RESUMO Este estudo tem como objetivo refletir sobre as evidências de contribuições da formação docente para o desenvolvimento de uma prática crítica e (trans)formadora, no contexto da educação escolar indígena e quilombola. A pesquisa parte da premissa que o professor é um agente fundamental no processo educativo e sua contínua formação, em temas emergentes e contemporâneos, é fundamental para que se desenvolva uma educação decolonial. Nessa perspectiva nos fundamentamos teoricamente nas contribuições de Sato e Castioni para discutir sobre a formação docente. Metodologicamente, se configura como um estudo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados evidenciam práticas docentes adotadas que buscam garantir uma educação indígena e quilombola digna, justa e considerando as diferenças e singularidades de cada aldeia e de cada quilombo. Conclui-se que a formação continuada do docente é fundamental para a atuação na educação indígena e quilombola. Ademais, ressalta-se a importância de uma educação dialógica e decolonial para evidenciar narrativas não hegemônicas e desvinculadas das realidades indígenas e quilombolas. A formação docente é um dos aspectos que têm oportunizado discussões a níveis nacionais e internacionais devido à complexidade dessa temática. Há, portanto, avanços significativos ocorrendo para que as escolas sejam locais abertos às questões atuais e que os professores estejam capacitados para abordar tais temáticas com os estudantes. Nesse tocante, é imprescindível que o docente esteja atento à sua formação continuada e ininterrupta devido à complexidade envolvendo a sociedade e à educação. Cabe, portanto, que o Estado também realize investimentos para oportunizar programas de capacitação e formação aos professores.

Palavras-chave: Formação docente, Práticas docentes, Educação indígena e quilombola.

1 Mestranda no mestrado Interdisciplinar em Humanidades - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro - Brasileira - UNILAB, professora na rede municipal de Itapiúna erislenedamata@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora da Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé – FECISC/UECE maura.tavares@uece.br

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é fundamental para o desenvolvimento de um educador, posto que se trata de uma atividade que precisa ser contínua, quando consideramos que as questões científicas e sociais estão em constante transformação. A formação docente acontece, inicialmente, na faculdade, por meio de um curso de graduação e pode prosseguir em cursos de especialização, mestrado e doutorado, além de cursos de curta duração, oficinas, palestras, rodas de conversas e afins. Todos esses momentos dialógicos se pautam na manutenção e, ou inovação das práticas docentes, para que estas estejam adequadas ao período atual, bem como a realidade do educador e de onde ele desenvolve suas atividades laborais.

A formação docente se relaciona e impacta diretamente no surgimento e desenvolvimento de escolas, para atuação desses professores. Barbosa e Ramos (2013) ressaltam que desde o processo de abolição da escravatura houve pressões populares para abertura de escolas, e que, embora escolas estivessem sendo abertas, elas eram pobres e homogêneas, não considerando a diversidade necessária ao ambiente escolar. Nesse tocante, os educadores estavam, assim como os educandos, detidos em um processo educacional dominado pela burguesia.

De acordo com Sato e Castioni (2022, p. 127), a formação docente “[...] ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, no Brasil e no mundo, como resultado da preocupação com a qualidade do ensino”. Essa preocupação demonstra que não somente o Brasil, mas todo o mundo está preocupado com as mudanças e os avanços que devem ocorrer no ensino, agregando novas metodologias, abordagens e diálogos. Nesse âmbito, o professor tem a grande responsabilidade de mediar os saberes e conhecimentos, pelo seu aprendizado e experiência, além de, nesse processo, considerar as singularidades que envolvem a comunidade de educandos, seus conhecimentos de mundo, de modo a construir um processo educacional dialógico.

Nessa perspectiva, um dos desafios que recaem, sobretudo, em terras colonizadas como o Brasil diz respeito à educação indígena e quilombola. Ainda é muito comum que os conteúdos presentes nos livros didáticos discurssem sobre o ponto de vista do colonizador. Exemplo disso são alguns livros de história que falam da “descoberta” do Brasil. Descoberta de que exatamente? Se falamos de uma terra onde havia sujeitos vivendo em comunidade, não há o que se descobrir. Entretanto, na perspectiva do colonizador, há, sim, uma terra e um povo a se descobrir e a se explorar. E, embora séculos

tenham se passado desde esses fatos, outros capítulos da história reforçam a narrativa do colonizador e ainda se mostram presentes no ambiente escolar. Outro aspecto relevante é que a colonização no Brasil era qualificada como colônia de exploração, pois não havia intenção de construir uma nação.

Em decorrência destes cenários, pessoas indígenas e quilombolas historicamente sofrem constantemente, no âmbito educacional e social, pelo apagamento de sua história, a invisibilidade dos seus costumes e uma narrativa hegemônica que não condiz no presente, tampouco no passado. Com as necessidades que estes povos apresentam, bem como merecem o devido respeito e reconhecimento, sob a perspectiva do pertencimento.

Rüsen (2003, p.67) assevera que a partir das narrativas históricas ocorrem a formulação “[...] das representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana” Assim, refletir sobre uma educação indígena e quilombola que seja decolonial é um passo importante para maximizar a apropriação desses povos na educação, além de demarcar um avanço significativo no âmbito da justiça social.

Na concepção de Frigotto (2005, p.24) “Trata-se de combater o ideário e os valores neoliberais e de prosseguir lutando para construir sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência e a técnica e os processos educacionais a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos”. Assim, o autor destaca a importância da constante capacitação dos educadores no sentido de inculcar nos educandos a capacidade de “[...] ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças” que apontem para novas relações nos âmbitos social, econômico e educacional, a despeito de políticas compensatórias ou de filantropia.

Com base nestas premissas, o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre como a formação docente pode contribuir para o desenvolvimento da educação escolar indígena e quilombola, decolonial e libertadora. Paulo Freire (1996) salienta, que lemos primeiro o mundo para posterior leitura da palavra, nesse sentido, não é justo e ético mostrar que o mundo parte de um processo colonizador e opressor como a única forma possível de se compreender aspectos históricos.

Isto posto, o estudo apresenta o percurso metodológico adotado, seguido de discussões teóricas sobre a formação docente na contemporaneidade a quarta seção discute as nuances envolvendo a educação indígena e quilombola; a quinta seção discorrer

acerca das práticas docentes na educação indígena e quilombola; e por fim, a sexta seção encerra com as conclusões do estudo.

2 METODOLOGIA

No contexto metodológico, esse artigo caracteriza-se em estudo de natureza exploratória, visto que procura trazer proximidade das pesquisadoras com a temática para formular hipóteses e compreender melhor o tema que se pretende investigar (TRIVIÑOS 1987). Além disso, salienta o caráter exploratório pela emergente discussão sobre a educação escolar indígena e quilombola, sobretudo numa perspectiva decolonial que busque emancipar e dialogar com os sujeitos por um discurso que não seja o hegemônico e, muitas vezes, comum nas escolas.

No tocante ao método, se utiliza da pesquisa bibliográfica para compreender, a partir da literatura científica, os fatores anteriormente mencionados sobre a formação docente e a educação indígena e quilombola. Gil (2010) elenca alguns pontos sobre a pesquisa bibliográfica, os quais foram considerados no percurso metodológico dessa pesquisa: a escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação de problema; busca de fonte; leitura, fichamento e redação do texto. A principal fonte utilizada para a sistematização do material bibliográfico foi o Portal de Periódicos da CAPES, onde utilizou-se os termos “formação docente” e “educação indígena e quilombola”. Para essa busca, não foram utilizados filtros, além disso, considerou-se material apto os que se relacionavam com a temática do estudo e os textos utilizados na disciplina Tópicos Especiais em História, Trabalho e Educação do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

No tocante a abordagem, considera-se os preceitos da pesquisa qualitativa, onde se prioriza o olhar e atenção das pesquisadoras para os dados subjetivos que envolvem o tema. Diante disso, não centraliza o olhar e o tratamento dos dados de forma estatística, embora se entenda que alguns dados podem ser esclarecedores e reveladores sobre os desafios e o desenvolvimento da educação indígena e quilombola.

3 BREVES NOTAS SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente envolve um guarda-chuva tanto no sentido formativo quanto prático, o que nos leva a discutir diversos aspectos sobre as variáveis que envolvem o ser professor na sociedade, diante disso, não se busca aqui uma discussão exaustiva, mas sim a compreensão de diversas perspectivas que agreguem informação e conhecimento a esse tema.

Assim sendo, um primeiro fator que podemos chamar atenção é sobre a remuneração docente. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico realizou uma pesquisa com seus parceiros e constatou que o Brasil é um dos países onde há pior remuneração para os docentes, chegando a ser pior que outros países do mesmo continente, como Chile. Ressalta-se que “[...] questões como salário e valorização repercutem na atratividade da carreira docente no Brasil, torna-se imprescindível pensar em mudanças macros, sistêmicas e a longo prazo” (SATO; CASTIONI, 2022, p. 130). O docente precisa ter uma remuneração justa e condizente com seus afazeres, contudo, esse ainda é um desafio que acaba tendo repercussões negativas e uma desvalorização do cenário educacional.

Kuenzer (2005) aborda a conexão entre educação e trabalho, sublinhando que em sociedades capitalistas essa ligação tem sido caracterizada por um crescente afastamento entre o trabalho intelectual e o trabalho prático, assim como entre os empregados e os gestores. Essa segregação tem se acentuado, apesar da retórica educacional predominante, que muitas vezes preconiza a concepção de uma educação equitativa e orientada para o desenvolvimento completo dos indivíduos. Em outras palavras, a autora ressalta que a realidade do mundo laboral tem se distanciado progressivamente do discurso educacional, o que pode resultar em repercussões prejudiciais tanto para os trabalhadores quanto para a toda a sociedade.

As reflexões de Kuenzer vão ao encontro de outra questão preponderante acerca da formação docente, no que concerne aos conteúdos ministrados nas universidades para os futuros licenciandos. Portanto, faz-se indispensável que os currículos acadêmicos se mantenham atualizados, para oportunizar uma formação adequada à atuação em sala de aula. As discussões devem estar pautadas em questões contemporâneas, abarcando o avanço tecnológico e novas perspectivas de vislumbramento dos fenômenos sociais, de modo a construir um conhecimento baseado em diversos prismas, e não de um único, como certo, absoluto e incontestável.

Ao dar destaque para a valorização das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de

faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, essa proposta traz uma atualização necessária e pertinente, em consonância com as necessidades prementes de nossa sociedade (FONTOURA, 2019, p. 61).

Nesta senda, instrumentos como a Base Nacional Curricular Comum podem auxiliar nessa construção, ao oportunizar o desenvolvimento de habilidades distintas e conectadas com as demandas sociais. Nesse sentido, a formação e atuação docente não deve ser vista exclusivamente por um viés conteudista, mas crítico e autônomo por parte dos docentes. Fontoura (2019) destaca a importância da articulação entre os componentes curriculares durante a formação docente, além de procurar realizar conexões com as dimensões sociais, culturais e tecnológicas, que se mostram importantes na sociedade contemporânea.

Intrinsecamente ligada a esses preceitos está a formação continuada no âmbito da formação docente, esta, por sua vez, “[...] assume um papel fundamental no processo educativo, proporcionando condições para que esses profissionais reflitam sobre as suas práticas no diálogo e no tensionamento com a realidade concreta” (FAQUNDES; ANDRADE, 2020, p. 935). A formação continuada é uma aliada no que tange a ampliação do conhecimento dos docentes e a compreensão das questões atuais e suas possibilidades de inserção nas temáticas do currículo escolar, além de poder gerar reflexões metodológicas, avaliativas para fins de emancipação e autonomia.

A emancipação da qual se trata é a emancipação humana, em que os profissionais que nela atuam são fundamentais na mediação de práticas pedagógicas apontadas na realidade, como caminho para estimular a consciência crítica e a autonomia (FAQUNDES; ANDRADE, 2020, p. 935).

Uma possibilidade para que ocorra a emancipação supracitada diz respeito à consciência no processo educacional. Nesse sentido, Mashiba e Gasparini (2015, p. 22), afirmam que “[...] o pensamento esclarecedor é indispensável para que ocorra o processo de emancipação humana, de acordo com a perspectiva adorniana”. Os autores partem dos pressupostos de Adorno que salientou a importância do diálogo como ferramenta para efetivar a emancipação por meio da educação, a qual deve estar atrelada para além de discurso com ações práticas e transformadoras.

Ademais, uma outra prática importante não somente na atuação docente, mas também numa perspectiva prática diz respeito a adoção de práticas reflexivas críticas, que ultrapassem o processo de ensino, para justamente poder melhorar e aperfeiçoar esse processo. Esse posicionamento reflexivo e crítico amplia a atuação da rotina escolar para

seu viés político, social e emocional. Essa compreensão deve ser contínua para efetivar os resultados (BARBOSA; RAMOS, 2013).__

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E QUILOMBOLA: LÍNGUA, LINGUAGEM, LITERATURA

A educação escolar indígena diz respeito ao processo educativo que ocorre nas escolas das aldeias indígenas. Embora se espere que seja algo positivo, nota-se que essa não é a realidade de todas as escolas. De acordo com o relato de Monzilar (2020, p. 4) “[...] a escola imposta pela sociedade não indígena frequentada pelas minhas irmãs, pelos meus primos, os jovens dessa geração, tiveram uma experiência de educação escolar com aprendizagem forçada e radical”, o que mostra que existe um gravíssimo problemas nas práticas mediadoras dos docentes nesse contexto, pois, diferentemente do que se explanou anteriormente, essa educação não é emancipatória, além de ferir preceitos éticos basilares da prática educativa, com o respeito às diferenças e a diversidade.

A referida autora explica que houve avanços, principalmente com a inserção de indígenas enquanto docentes, para fomentar práticas mais dialógicas e condizentes com a necessidade.

O contexto contemporâneo é diferente o ensino da escola é para que os discentes tenham o conhecimento universal, isso é diferente de ensinar a decorar, preparar as crianças e os jovens para aprender e para acessar a universidade e o conhecimento tradicional dos Balatiponé-Umutina prepará-los para viver na aldeia, conhecendo a sua história, a cultura e ter uma sustentabilidade no seu território (MONZILAR, 2020, p. 6).

Monzilar (2020) apresenta críticas à educação ocidental que foi imposta e serviu como um mecanismo de opressão dos povos indígenas. Exemplifica que atualmente os índios Umanità não são fluentes em sua língua por terem sido historicamente oprimidos, coibidos de falar sua língua materna e praticarem seus rituais sagrados. Isso corrobora com o processo de colonização ao qual esses povos foram submetidos, hostil e desumanizador, fazendo com que histórias e culturas fossem parcialmente apagadas e levando ao esquecimento tradições.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2007) chama a atenção para a diferença entre as escolas que, para a burguesia era vista do ponto de vista educativo, de artes, de reflexão, enquanto para classe operária e subalternizada era algo imposto, vinculado a práticas de trabalho e pouca reflexão, o que exemplifica, no caso de indígenas e quilombolas, a imposição de uma cultura estrangeira para gerar o apagamento da memória e da história.

No que concerne a linguagem os autores Russo, Mendes e Fernandes (2020) explicam que esse processo de apagamento de linguagens se vincula ao etnocentrismo linguístico, um fenômeno que acarreta não só aos indígenas, como também as línguas africanas, visto que ambas passaram por processos de tentativa de apagamento e exclusão por parte dos sujeitos dominantes.

Esse fenômeno está implicado a todo um modo de pensamento específico – que se pretende universal –, e que gera um julgamento depreciativo e de rejeição a outras línguas. Esses julgamentos estão relacionados com a existência, explícita ou implícita, de hierarquizações na relação entre povos minoritários e sociedades nacionais, como ocorre no contexto das línguas indígenas ou africanas em diferentes países no mundo (RUSSO; MENDES; FERNANDES, 2020, p. 7).

No que condiz a literatura escrita no Brasil, Martins (2003, p. 63) chama a atenção para a predominância da herança dos arquivos textuais e da tradição retórica europeia, postulando que “A textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas”. Sendo reiterada por Risério:

Quando os europeus principiaram a produzir textos no território nativos hoje brasileiro, os indígenas já vinham, há tempos, produzindo os e os seus. E assim como os europeus transportaram para cá um dilatado e africanos deixados fecundo repertório textual, também os africanos, engajados à força no de lado maior processo migratório de toda a história da humanidade, conduziram suas formas verbais criativas ao outro lado do Atlântico. Logo, ao se voltar pioneiramente para a história do texto criativo em nossa extensão geográfica, o romantismo deveria se defrontar, em tese, com os conjuntos formados por textos ameríndios e textos africanos. Em tese. De fato, não foi bem isto o que aconteceu. (...) O texto criativo africano foi ladeado ou ignorado, invariavelmente, naquele nosso ambiente. (...) Dito de outro modo, palavras negras passaram em brancas nuvens. (1993, p.69-70).

Diante do exposto e considerando os estudos de Irineu e Catachunga (2022, p. 7) os quais explicam que os povos indígenas e quilombolas “[...] têm sua educação na família ou no grupo; funcionando como escola, mas sem formar com os níveis e graus de escolarização, a família tem papel como instituição social não formal” e posteriormente a escola veio para possibilitar conhecimentos formais, para além dos necessários para viver na tribo, além de possibilitar novas formas de interação com o conhecimento, respeitando as diferenças e particularidades de cada tribo. Portanto, faz-se basilar fortalecer as práticas e a formação docente voltadas para essas comunidades.

5 PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INDÍGENA E QUILOMBOLA: UM OLHAR CRÍTICO

O percurso discursivo que este artigo tem proposto relaciona, em primeiro lugar, a formação docente e a educação continuada, atrelando isso como um fator potencial para o desenvolvimento de uma prática docente voltada à educação escolar de indígenas e quilombolas de modo dialógico, acolhedor, receptivo e respeitoso, para com isso, possibilitar a emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educacional.

Nesse sentido, apresentamos na sequência algumas possibilidades, tendências e práticas docentes possíveis para refletir a prática docente nesse contexto ainda pouco explorado e discutido, tanto nos currículos quanto no âmbito acadêmico.

Um primeiro olhar que podemos ter quando falamos da educação escolar indígena e quilombola se relaciona com o que se espera da escola enquanto instituição com papel formativo. Diante disso, Irineu e Catachunga (2022, p. 9) explicam que as escolas devem ter “[...] característica específica, bilíngue, diferenciada e intercultural no contexto indígena precisa ser contextualizada, criando-se mecanismos próprios que sejam inseridos no componente curricular específico e diferenciado”. Desse modo, buscamos uma educação que seja contextual, isto é, que conheça, considere e respeite as práticas das aldeias e a partir disso, desenvolva atividades pedagógicas em diálogo com essa realidade.

Pereira e Silva (2022) falam em um estudo sobre a Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) como um dispositivo institucional auxiliador das práticas pedagógicas em escolas indígenas, o qual pode passar por processos de adaptação em determinados contextos.

O RCNEI proporciona um currículo específico à realidade, com idéias metodológicas voltadas para uma didática proporcional e de acordo com os aspectos culturais, sociais, históricos, econômicos e políticos vivenciados dentro de uma comunidade indígena, tendo em vista que contempla o ensino diferenciado pelas propostas incrementadas aos princípios que norteiam o projeto político pedagógico e o currículo escolar (Pereira; Silva, 2022, 31)

Esse instrumento, considerando as singularidades de cada aldeia e pautando um ensino diferenciado, pode se aproximar do que falamos anteriormente, sobre uma necessidade de um ensino decolonial, que não seja pautado nas práticas educativas ocidentais hegemônicas e continuem servindo como opressoras de povos indígenas e quilombolas. Pereira e Silva (2022) ainda reitera que a formação docente deve ser de

qualidade e continuada exemplificando que esse é um problema, mesmo com as direções do RCNEI.

Silva e Silva (2022) apresentam um relato de pesquisa realizado no Estado da Paraíba, a partir da educação de jovens e adultos. Os autores falam sobre uma educação contextualizada, onde em algumas atividades pedagógicas, buscam a utilização da língua Tupi. Essas práticas são feitas de modo consciente, para dialogar e fortalecer as raízes indígenas nas práticas pedagógicas adotadas

Nesse sentido, compreendemos que o ensino da língua Tupi nas escolas indígenas Potiguara, enquanto efetivação de um direito, coloca-se em condição de igualdade com a língua oficial. O fato de os indígenas, mesmo de maneira tímida, voltarem a falar a sua língua materna é apontado por eles como uma mudança social (Silva; Silva, 2022, p. 62).

Por fim, um dos aspectos que é um diferencial positivo diz respeito ao incentivo à participação dos indígenas nos processos educativos, de modo colaborativo e construtivo. Silva e Silva (2022, p. 64) notam que o processo de participação faz com que os indígenas e quilombolas “[...] se reconheçam enquanto indígenas pertencentes a uma etnia, com posturas participativas frente à cultura da qual fazem parte”, o que notamos com um esforço por parte dos docentes em agregar os alunos e dar sentido na prática pedagógica e educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é um dos aspectos que têm oportunizado discussões a níveis nacionais e internacionais devido à complexidade dessa temática. Há, portanto, avanços significativos ocorrendo para que as escolas sejam locais abertos às questões atuais e que os professores estejam capacitados para abordar tais temáticas com os estudantes. Nesse tocante, é imprescindível que o docente esteja atento à sua formação continuada e ininterrupta devido à complexidade envolvendo a sociedade e à educação. Cabe, portanto, que o Estado também realize investimentos para oportunizar programas de capacitação e formação aos professores.

Diante disso, voltamos atenção para a educação escolar indígena e quilombola, um assunto que ainda é pouco explorado e que necessita de atenção para novas pesquisas, práticas e políticas que possam consolidar uma educação decolonial e emancipatória aos estudantes. Contudo, é salutar a notoriedade que os trabalhos direcionados a esse público

têm aumentado e algumas práticas exitosas mostram que a Educação está avançando de modo positivo, acolhedor e em direção a justiça social por meio do âmbito educacional.

Por fim, espera-se que este estudo tenha suscitado reflexões sobre a importância de práticas e formações docentes voltadas à educação indígena e quilombola. Nota-se que ainda há muitos avanços a serem desenvolvidos, deste modo, não buscamos encerrar as discussões sobre essa temática, mas sim iniciar reflexões, com um posicionamento favorável às transformações que busquem uma possibilidade decolonial, libertadora e emancipatória para a Educação, sobretudo a educação indígena e quilombola.

Outrossim, pretendemos dar continuidade ao estudo da temática com a realização de uma pesquisa aplicada em escolas direcionadas exclusivamente ao ensino indígena e quilombola no Maciço de Baturité, Estado do Ceará, com o intuito de perceber as nuances e a visão dos docentes que atuam em tais instituições.

REFERÊNCIAS

FAGUNDES, M. C. V.; ANDRADE, E. D. Reinventando a formação docente: uma experiência democrática e emancipatória na educação pública. **E-curriculum**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 930 - 950, 2020.

FONTOURA, H. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 21, p. 57–70, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. Editora Atlas: São Paulo, 2010.

IRINEU, M. F.; CATACHUNGA, E. L. Educação escolar indígena Tikuna: Quanto a escola está se afastando ou se aproximando do modo de vida dos Tikuna? **GIGAPP Estudos Working Papers**, v. 9, n. 237, p. 153-167, 2022.

KUENZER, A. Z. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANGELICE, José Luis (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 29 set 2023.

MASHIBA, G. C. X.; GASPARIN, J. L. Reificação da consciência X pensamento crítico: por uma formação docente emancipatória. **Imagens da Educação**, v. 5, n. 2, p. 17-24, 2015.

MONZILAR, E. B. Narrativa da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena: A Escola e o Ensino do Povo Balatiponé-Umutina. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 7, p. 1-22, 2020.

PEREIRA, D. D.; SILVA, T. R. Educação escolar indígena: reflexão sobre o ensino diferenciado na aldeia Jeripancó da terra indígena Ouricuri em Periconha (AL). **Revista Espaço Acadêmico**, v. 22, n. 235, p. 25-33, 2022.

RISÉRIO, A. **Texto e Tribos**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

RUSSO, K.; MENDES, L. C.; FERNANDES, G. N. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020.

RUSEN, Jorn. A constituição do pensamento histórico na vida prática. In: **A Razão histórica**. Brasília: UnB, 2001. p. 53-81.

SATO, B. A.; CASTIONI, R. Formação docente: Discussão internacional e a atualidade das ideias de Anísio Teixeira. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 14, n. 31, p. 125-138, 2022.

SILVA, M. A. T.; SILVA, E. J. L. Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos potiguara da Paraíba. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 55-74, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.