

# TERRA, TRADIÇÃO E ENSINO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA EM RORAIMA

## LAND, TRADITION AND EDUCATION: A TEACHER TRAINING PROPOSAL FOR INDIGENOUS EDUCATION IN RORAIMA

**Karla Janine Rodrigues**

Pós-Graduação Lato Sensu em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Boa Vista, RR, Brasil.

E-mail: [biojkjrr@gmail.com](mailto:biojkjrr@gmail.com)

**Profa. Dra Alexandra de Oliveira Rodrigues-Marçulo**

Pós-Graduação Lato Sensu em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima /Campus Boa Vista /CBV(IFRR), Boa Vista, RR, Brasil.

E-mail: [alexandra.marçulo@ifrr.edu.br](mailto:alexandra.marçulo@ifrr.edu.br)

### RESUMO

A garantia de uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade, construída coletivamente sob uma perspectiva intercultural e bilíngue, com processos pedagógicos próprios e alinhados às demandas locais, permanece um desafio, apesar do amparo legal existente. Nesse contexto de múltiplas realidades, a construção de currículos alinhados às vivências locais é urgente. Adicionalmente, a formação docente ainda enfrenta barreiras na abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares, na valorização da oralidade, dos etnoconhecimentos e do "saber fazer" no cotidiano dos estudantes indígenas. Este estudo objetiva discutir e propor um modelo de formação continuada para professores alinhado aos contextos das escolas indígenas. Os procedimentos metodológicos baseiam-se em pesquisa qualitativa, com abordagem propositiva e bibliográfica, utilizando bases de dados como *SciELO*, *Google Scholar* e repositórios institucionais. Os resultados indicam que a formação continuada na educação indígena é um desafio e evidenciam a necessidade de estratégias que reconheçam os etnoconhecimentos e, por meio da interdisciplinaridade, associem os saberes ancestrais aos acadêmicos. A proposta apresentada, de caráter metodológico, contempla essas demandas, integrando de forma interdisciplinar ambas as manifestações de conhecimento.

### PALAVRAS-CHAVE:

Formação Continuada; Educação Indígena; Interdisciplinaridade; Currículo Indígena.

### ABSTRACT

*Ensuring distinct and quality Indigenous school education, collectively built from an intercultural and bilingual perspective, with its own pedagogical processes aligned with local demands, remains a challenge, despite existing legal support. In this context of multiple realities, the urgent need to build curricula aligned with local experiences is evident. Additionally, teacher training still faces barriers in interdisciplinarily addressing curricular content, valuing orality, ethnoknowledge, and "knowing-how-to-do" in the daily lives of Indigenous students. This study aims to discuss and propose a continuing education model for teachers aligned with the contexts of Indigenous schools. Methodological procedures are based on qualitative research, with a propositional and bibliographic approach, utilizing databases such as SciELO, Google Scholar, and institutional repositories. The findings indicate that continuing education in Indigenous contexts is a challenge and highlight the urgent need for strategies that recognize ethnoknowledge and, through interdisciplinarity, associate ancestral with academic knowledge. The proposed model, methodological in nature, addresses these demands by interdisciplinarily integrating both manifestations of knowledge.*

### KEYWORDS:

*Continuing Education; Indigenous Education; Interdisciplinarity; Indigenous Curriculum.*

## **1 INTRODUÇÃO**

A educação contemporânea enfrenta múltiplos desafios, especialmente no contexto das escolas indígenas. Para garantir a formação integral dos estudantes e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem, torna-se imperativa uma formação docente consolidada e alinhada às demandas atuais (Brasil, 2018).

No cenário da Educação Escolar Indígena, a formação continuada de professores ainda encontra barreiras significativas. Apesar dos esforços em defesa de uma educação diferenciada, há uma lacuna na abordagem interdisciplinar dos conteúdos curriculares, na valorização da oralidade, dos etnoconhecimentos e do "saber fazer" no cotidiano dos estudantes indígenas (Testa, 2008; Fernandes; Souza, 2018). Tais elementos são cruciais para que a prática pedagógica seja condizente com as múltiplas realidades e modos próprios de aprendizagem desses alunos.

A legislação educacional brasileira já prevê a formação docente inicial e continuada alinhada aos contextos locais (Brasil, 1996). Contudo, no município de Uiramutã – RR, onde este estudo se debruça, a formação de professores indígenas é marcada por desafios como a carência de incentivos, dificuldades logísticas e de acesso, e a desconsideração das realidades e contextos culturais específicos das comunidades.

Diante desse panorama, o presente estudo busca responder à seguinte pergunta norteadora: De que maneira as formações continuadas dos professores, delineadas em conformidade com as necessidades e realidades locais e culturais, podem contribuir para a melhoria na qualidade de ensino, refletindo na melhoria das aprendizagens dos estudantes da Educação Escolar Indígena? Para tanto, este trabalho tem como objetivo discutir e propor um modelo de formação continuada de professores, com bases exploratórias e dialógicas, que se alinhe e se remodele para atender às demandas e necessidades das comunidades escolares no contexto da Educação Escolar Indígena em Uiramutã – RR.

Para alcançar este objetivo, o presente artigo está estruturado em cinco seções principais. Inicialmente, após esta introdução, o Referencial Teórico aprofunda os conceitos de educação indígena, formação docente e etnoconhecimento. Em seguida, a seção Cenários e Desafios da Educação Indígena no Brasil e em Roraima contextualiza a realidade local e os obstáculos enfrentados. A Metodologia detalha a abordagem qualitativa, bibliográfica e propositiva adotada. Posteriormente, a Proposta Metodológica de Formação Docente Continuada apresenta o modelo inovador, com seus fundamentos e eixos estruturantes. Por fim, as Considerações Finais sumarizam os achados, discutem as implicações para a prática docente e apontam caminhos para futuras pesquisas. Espera-se que este estudo não apenas contribua para o debate acadêmico, mas também ofereça um referencial prático para a qualificação de professores, habilitando-os a desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino que considerem as linguagens e códigos culturais indígenas, promovendo uma educação verdadeiramente diferenciada e eficaz.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Educação Escolar Indígena: Princípios e Amparo Legal**

A Educação é entendida como um direito subjetivo que perpassa por todos os âmbitos da sociedade, seja ela moldada nos aspectos formais ou informais (Brasil, 1988). Alinhada a essa perspectiva, os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e, principalmente, às práticas sociais, de modo que ofereça aos indivíduos

aportes intelectuais para que se desenvolvam em sua plenitude e possam agir como cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade (Brasil, 1996).

No contexto específico da Educação Escolar Indígena, a legislação educacional brasileira assegura que ela deve ser promovida de acordo com práticas próprias de aprendizagens e ser embasada no princípio da autogestão dos processos escolares. Em outras palavras, a especificidade central dessa perspectiva reside em reconhecer e garantir que os povos indígenas possam discutir, propor mudanças e aplicar modelos próprios que culminem no fortalecimento de seus interesses (Silva, 1999; Almeida; Barros, 2024; Souza, 2024). Por este motivo, os diálogos precisam estar em consonância com as particularidades locais de cada etnia, região e comunidade, garantindo o direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade, baseada nos preceitos da interculturalidade, no bilinguismo e que respeitem as culturas, línguas, conhecimentos e tradições, sem desconsiderar a importância do acesso a outras formas e tipos de conhecimentos (Freitas, 2005; Bergamaschi; Leite 2022; Leite; Oliveira; Wunsch, 2021). Além disso, objetiva-se valorizar a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, a partir do fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena (Brasil, 2009).

Para que todos esses preceitos sejam efetivados nos espaços escolares, é fundamental o desenvolvimento de currículos e programas específicos, contidos nas propostas pedagógicas indígenas das instituições de ensino, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. Somado a isso, a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado que reflitam a afirmação das identidades étnicas e a integração dos etnoconhecimentos e dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena se faz necessário de modo a garantir o acesso à educação realmente diferenciada (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Almeida; Barros, 2024).

Nesse sentido, Freitas (2005) defende que, a partir desse referencial político-pedagógico, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução nº. 03/99, que fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas. O documento argumenta que os sistemas de ensino reconheçam a categoria escola indígena e que devem dar as condições básicas e apoio necessário para seu pleno funcionamento (Brasil, 1999).

## **2.2. Etnoconhecimento e Etnociências**

O etnoconhecimento refere-se aos saberes tradicionais, indígenas, quilombolas e populares, transmitidos historicamente por diferentes culturas, que se relacionam intrinsecamente com o ambiente e a vida cotidiana. A etnobióloga Darrell Posey, em seus estudos com os Kayapó, ressalta a complexidade desses sistemas de conhecimento. Posey (1999) argumenta que o conhecimento ecológico dos povos indígenas é frequentemente mais detalhado e sofisticado do que aquele desenvolvido pela ciência moderna. Esta perspectiva valida a inclusão de etnoconhecimentos e etnociências no espaço escolar, fortalecendo a diversidade cognitiva e criticando a exclusão epistêmica do currículo tradicional.

Nesse contexto, a valorização dos etnoconhecimentos se alinha à defesa da justiça ambiental e dos direitos dos povos tradicionais. A Educação Ambiental Crítica propõe a formação de sujeitos capazes de compreender e agir diante das questões socioambientais, rompendo com modelos tradicionais. Conforme Posey e Dutfield (1996), o reconhecimento dos direitos sobre os recursos tradicionais é crucial não apenas para a justiça, mas também para a conservação e o uso sustentável da biodiversidade. Isso implica que a educação, ao integrar esses saberes, deve também abordar os direitos dos povos indígenas sobre seus conhecimentos e territórios.

### 2.3. A Formação Docente no Contexto Indígena

De forma expressa, a formação docente está prevista na legislação educacional brasileira e se configura como um movimento de importância fundamental no percurso profissional dos docentes, pois tem como objetivo prepará-los para as práticas em sala de aula e até mesmo fora delas (Brasil, 1988, Brasil, 1996; Brasil, 2012). De modo complementar, a formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas busca subsidiar melhorias contínuas nas metodologias aplicadas em sala de aula pelos docentes nas escolas.

Na perspectiva de Freitas (2005), a atuação dos professores indígenas foi fortemente impulsionada a partir da década de 1980, pela materialização de seus direitos, reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, marco este que reconhece o direito dos povos indígenas ao acesso à educação diferenciada. Nesse cenário de transformações no campo da educação indígena, o movimento dos professores indígenas ganha força como forma de resistência ao modelo tradicional de educação, que o sistema educacional Brasileiro impôs aos povos indígenas durante décadas.

A criação do movimento de professores indígenas tem buscado discutir e avaliar a educação ofertada nas comunidades indígenas e, baseando-se na própria legislação Brasileira, propõe alternativas de educação voltadas para atender às demandas das populações indígenas, garantindo o respeito e a valorização cultural de cada povo indígena no processo de escolarização (Silva, 1999; Freitas, 2005).

A partir da união e esforço dos professores indígenas para dialogar a respeito da construção de currículos com identidade étnica, acontecem encontros na região amazônica e principalmente em Roraima, que apoiam e fortalecem as atuações docentes, como é o caso da criação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR), que teve início no ano de 1989, com encontros de professores indígenas do Amazonas e Roraima, que buscavam discutir a necessidade de currículos diferenciados para escolas indígenas e a importância da escola como um espaço indígena (Silva, 1999). Em 1992, no V Encontro dos professores Indígenas, o estado do Acre passa a integrar e colaborar com as discussões na comissão. A inclusão dos professores do estado foi um marco importante para a expansão do movimento e o reconhecimento da importância da participação dos professores indígenas de diferentes regiões na discussão sobre a educação escolar indígena.

Em 2000, a COPIAR passou a se chamar COPIAM (Conselho de Professores Indígenas da Amazonia). A partir daí se tornou uma organização macro no sentido de incorporar e envolver os demais estados da região amazônica, na luta por uma educação intercultural e diferenciada (Silva, 1999; Freitas, 2005).

Outro movimento de grande importância para o contexto da educação indígena roraimense foi o surgimento da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, que também tem buscado para fortalecer a luta por uma educação diferenciada e para garantir direitos constitucionais dos povos indígenas sobretudo em relação à educação. Nesse sentido, a OPIR se tornou ao longo do tempo um exemplo no movimento de professores indígenas na Amazonia, por sua forma de articulação e mobilização dos interesses educacionais indígenas.

O Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR, criado por meio da Lei Nº 611 de 22 de agosto de 2007, também tem atuado de maneira significativa no contexto da educação indígena estadual, ofertando cursos e formações continuadas pontuais e alinhadas às realidades e contextos das regiões e comunidades indígenas, focando nos diferentes tempos, modos e manifestações das aprendizagens (Roraima, 2007).

As formações interculturais em níveis de licenciaturas também ganharam significativo espaço na educação indígena ao longo da história, como ato de resistência e de defesa de seus direitos, principalmente no sentido de repensar as práticas docentes e fortalecer as discussões a

respeito da importância da promoção e o reconhecimento dos saberes tradicionais e das vivências nesta etapa formativa. Além disso, busca ressignificar o pensamento e a quebra de paradigmas de que a escola indígena é um espaço com caráter civilizador e integracionista e implementa uma visão de valorização dos saberes tradicionais, do bilinguismo, dos aspectos culturais e que todos esses movimentos culminem em maior autonomia comunitária e na resistência indígenas nos espaços acadêmicos (Bergamaschi; Leite 2022; Almeida; Barros, 2024; Silva *et al.*, 2024). O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é referência no estado de Roraima e oferta cursos superiores voltados para a formação de professores indígenas com foco na interculturalidade e fortalecimento dos saberes ancestrais aliados aos saberes científicos.

#### **2.4. Interdisciplinaridade e Oralidade como Pilares Pedagógicos**

De maneira geral, a transmissão e compartilhamento dos etnoconhecimentos por meio da oralidade é um marco central na educação escolar indígena e deve ser amplamente implementado nas práticas docentes e valorizado como método eficiente de aquisição de novos conhecimentos e experiências. Esses movimentos precisam estar pautados no pensamento interdisciplinar e buscar estratégias que evidenciem o impacto da reunião de diversos conhecimentos acumulados pelos etnoconhecimentos (Brasil, 2012).

No entendimento de Silva (2013), a interdisciplinaridade é uma prática que evidencia múltiplas possibilidades de aprendizagens significativas e busca superar as fragmentações do conhecimento e suas implicações sobre a educação. A autora defende que propostas interdisciplinares bem consolidadas privilegiam os esforços na busca por ultrapassar contradições e diferenças, facilitando uma visão de totalidade e representando possibilidades de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Portanto, a interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de visualizar e entender melhor o mundo, mas também como uma exigência interna das ciências que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber, mediando a diminuição progressiva entre a formação escolar e as vivências cotidianas.

Nos espaços escolares indígenas, ao buscar as contribuições interdisciplinares, é importante levar em consideração a realidade e as especificidades do trabalho, cuja complexidade vai além dos saberes de uma disciplina singular. Essa complexidade envolve práticas interdisciplinares intencionais que, por uma necessidade própria da evolução cognitiva dos estudantes indígenas, levam à absorção de conhecimentos que os cercam na realidade atual e nas suas visões de mundo, concretizando-se à medida que ampliam seus conhecimentos. Essa perspectiva interdisciplinar possibilita atuações mais articuladas, que repercutem diretamente na aprendizagem e na qualidade do ensino ministrado pelos professores indígenas, viabilizando outras formas de relação entre os estudantes envolvidos no processo de aprendizagem. As relações construídas nessas circunstâncias de interdisciplinaridade minimizam os problemas e conflitos surgidos entre professores e alunos (Silva, 2013).

Associado à valorização das práticas interdisciplinares, a oralidade emerge como ferramenta de transmissão de saberes e conhecimentos de significativo valor sociocultural (Testa, 2008; Fernandes; Souza, 2018). Essa estratégia deve ser um dos norteadores das práticas pedagógicas indígenas, que pressupõe também o uso da escrita, de modo que o processo reflexivo e a apropriação conceitual do conhecimento estejam veiculados ao cotidiano escolar, enquanto um instrumento de compreensão do contexto sociocultural da comunidade indígena e seu entorno (Brasil, 2012; Pozzer; Cachetti, 2020).

No entendimento de Ciaramello (2014), as gerações que vão nascendo aprendem a respeito da organização da vida natural, o que ocorre no contato direto dos mais novos com os mais velhos da comunidade, que detêm certos conhecimentos a serem transmitidos e o fazem

sem a mediação de um espaço físico e social determinado e se dão principalmente por meio da oralidade. Nesse cenário de aprendizagens, o saber fazer se reforça no cotidiano por meio das vivências e da escuta ativa dos atores envolvidos. Eles aprendem sobre a importância da valorização dos etnoconhecimentos como formas de garantir o bem viver e o modo como convivem com o território e os fenômenos, por meio da ancestralidade, onde a cosmovisão própria se manifesta de forma latente e permeia as decisões e as ações coletivas.

### **3 CENÁRIOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL E EM RORAIMA**

As realidades das escolas indígenas em Roraima evidenciam um cenário complexo e desafiador. O acesso à formação inicial e continuada dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos adequados aos currículos das escolas indígenas, a precarização de muitos espaços escolares ou até mesmo a falta deles, a logística de acesso às escolas e a carência de incentivos reais são obstáculos enfrentados diariamente por todos os envolvidos.

No estado de Roraima, a construção dos currículos das escolas indígenas deve ser embasada na legislação educacional nacional, em consonância com as particularidades de cada etnia e os espaços sociais e culturais nos quais as escolas estão inseridas. Para nortear essa construção, toma-se como referência, além do aporte legislativo vigente, documentos como o Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNEI), que defende a necessidade de espaços escolares que promovam o fortalecimento de práticas pedagógicas baseadas na interculturalidade, por meio de uma educação que respeite e valorize as identidades culturais (Brasil, 1988).

No município de Uiramutã (RR), as escolas indígenas estão em fase de construção de suas Propostas Pedagógicas Indígenas (PPI). Nesse processo, são realizadas discussões que buscam a formulação de currículos escolares indígenas alinhados às demandas e anseios das comunidades escolares. Para tanto, são promovidos encontros com a participação ativa de professores, estudantes, lideranças indígenas, representantes do poder público e demais membros das comunidades, em um esforço coletivo para formular um modelo curricular democrático, participativo e que reflita as realidades e perspectivas da formação integral dos estudantes indígenas. Enquanto as propostas curriculares não são concluídas, o município adota o Regimento Unificado para as Escolas Estaduais Indígenas, regulamentado pela Resolução CEE/RR nº 06/2012.

Paralelamente a esses esforços, iniciativas como o Projeto OMUNGA no Monte Roraima atuam no contexto da educação indígena em Uiramutã (RR). Este projeto busca estimular e beneficiar crianças e professores por meio de ações educativo-culturais realizadas dentro dos territórios indígenas, com a promoção de oficinas alinhadas à participação ativa dos professores indígenas. Os momentos de vivências exploram os potenciais da oralidade, da conexão com os territórios ancestrais e a valorização das narrativas, culminando na produção de materiais didáticos e livros de histórias sobre o lugar, na perspectiva dos próprios professores (Omunga, 2025).

### **4 METODOLOGIA**

Este estudo foi delineado com base nos princípios da pesquisa qualitativa, adotando uma abordagem bibliográfica e propositiva. Tal escolha metodológica se justifica pela complexidade do fenômeno educacional indígena e pela intenção de não apenas analisar o cenário existente, mas também de construir e propor um modelo de intervenção que possa subsidiar a formação continuada de professores.

O delineamento metodológico deste trabalho, de caráter propositivo, inspira-se nos princípios da pesquisa-ação, reconhecida por sua capacidade de integrar investigação e intervenção social. Embora este estudo não configure uma pesquisa-ação em sua totalidade – visto que se concentra na *proposição* de um modelo –, a concepção da proposta de formação continuada foi guiada pela lógica cíclica e iterativa de planejamento, reflexão e busca por transformação da realidade, características inerentes à pesquisa-ação. Essa abordagem é particularmente pertinente para o contexto da educação indígena, pois valoriza o conhecimento local e promove o protagonismo dos envolvidos na construção do saber e na resolução de problemas práticos.

A natureza qualitativa da pesquisa permitiu uma compreensão aprofundada das dinâmicas e particularidades da Educação Escolar Indígena, especialmente no contexto de Uiramutã, Roraima. Através dessa abordagem, foi possível explorar as percepções dos desafios enfrentados pelos professores e as necessidades de formação que ressoam com as realidades culturais e pedagógicas das comunidades. A sensibilidade qualitativa é essencial para reconhecer e valorizar os "modos próprios de aprendizagem" dos estudantes indígenas, caracterizados pela oralidade, pelo "saber fazer" e pelos etnoconhecimentos e pela vivência prática, elementos cruciais para o desenvolvimento de metodologias de ensino culturalmente responsivas (Testa, 2008; Fernandes; Souza, 2018).

A fase de investigação bibliográfica consistiu na revisão sistemática da literatura, realizada através de buscas em bases de dados acadêmicas como *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*, *Google Scholar*, e repositórios institucionais de universidades brasileiras. Os termos de busca utilizados incluíram combinações de palavras-chave como: "Educação Indígena", "Formação Continuada de Professores", "Metodologias de Ensino", "Oralidade Indígena", "Saberes Tradicionais", "Currículo Indígena", "Roraima Educação Indígena" e "Uiramutã". Foram priorizados artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais publicados nos últimos 20 anos, embora referências clássicas e marcos legais anteriores tenham sido consideradas para contextualização histórica. Essa etapa forneceu a base conceitual e empírica para diagnosticar o cenário atual e identificar lacunas na formação de professores, fundamentando a necessidade da proposta.

A abordagem propositiva, cerne deste trabalho, visou a construção de um modelo de formação docente continuada. A partir da análise dos desafios identificados e da fundamentação teórica obtida na revisão bibliográfica, o estudo avançou para a articulação de diretrizes e eixos temáticos para um programa de formação que integre a valorização dos saberes ancestrais com as demandas contemporâneas da prática docente. O objetivo é que essa proposta sirva como um referencial prático para a qualificação de professores, habilitando-os a desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino que considerem as linguagens e códigos culturais indígenas, promovendo uma educação verdadeiramente diferenciada e eficaz. A proposta se alinha, portanto, ao aprimoramento da prática docente e à promoção de novos enfoques pedagógicos no ensino-aprendizagem (Gil, 2002; Marconi; Lakatos, 2003; Prodanov; Freitas, 2013).

## **5 PROPOSTA METODOLÓGICA DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

A ideia central deste trabalho é propor um momento formativo para docentes da Educação Escolar Indígena, principalmente para os professores que atuam no ensino fundamental e médio, a partir da valorização de suas vivências, para trabalhar de maneira teórica e prática conceitos de ciências, geografia, história, educação ambiental e, quando possível, temas transversais, a partir da construção de uma horta na escola. A ideia foi pensada na perspectiva da interdisciplinaridade e da valorização das práticas socioculturais no contexto das escolas indígenas de Uiramutã (RR) que, de acordo com o censo do IBGE (2025), é o município roraimense com maior porcentagem de população autodeclarada indígena. Aqui,

cabe ressaltar que há o predomínio da etnia Macuxi, mas também há indígenas das etnias Patamona e Ingarikó.

Neste sentido, busca-se reconhecer e valorizar os etnoconhecimentos, tendo como visão norteadora a interdisciplinaridade e a oralidade como forma de conexão entre conceitos e os modos próprios de transmissão dos saberes. A temática foi escolhida porque, de maneira geral, as comunidades indígenas têm uma forte ligação com os seus territórios e no contexto local, a agricultura familiar é vista como a vocação de várias comunidades como uma prática social bem consolidada e não pode ser encarada apenas como um trabalho. Isso porque, as roças, como assim são chamadas localmente, perdem o *status* de um ambiente de plantio e passa a ser um espaço com caráter socioambiental e cultural, onde as trocas de saberes entre as gerações se manifestam de forma latente por meio da oralidade.

Nesse cenário de compartilhamento de etnoconhecimentos e experiências fundamentais para a consolidação da cultura indígena, o Ajuri (ou Juri, a depender da região ou comunidade onde o termo é usado) se constitui como um marco crucial no fortalecimento das relações sociais. A título de compreensão, o Ajuri se configura como uma reunião de várias pessoas, de diferentes faixa-etárias, que unem forças para ajudar nos trabalhos de limpeza, plantio e manutenção das roças, que podem ser espaços familiares ou coletivos. Antes e depois de cada Ajuri, a família que convida para o trabalho oferece uma refeição, que tem como base a damurida, o beiju e o caxiri, ambos alimentos tradicionais, principalmente do povo Macuxi.

Ao se pensar em práticas pedagógicas voltadas ao ensino indígena, é fundamental entender que os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena (Testa, 2008; Brasil, 2012; Fernandes; Souza, 2018). Por este motivo, quando se une conhecimentos e experiências já adquiridos e conceitos novos a serem aprendidos, as aprendizagens acontecem de maneira significativa e intencional. Ao considerar a forte ligação e dependência entre as pessoas e os espaços ambientais, esta iniciativa visa alinhar as práticas pedagógicas às vivências dos estudantes, de modo que possibilite aos docentes lançarem mão de estratégias metodológicas interdisciplinares e conexas com as realidades locais.

## **5.1 Eixos estruturantes da formação**

A concepção desta proposta formativa fundamenta-se na valorização das vivências sociais e cotidianas dos docentes e discentes. Como produto final e instrumento de consolidação, a metodologia culmina em um momento de reflexão coletiva para a elaboração de uma cartilha pedagógica. Este material, de autoria dos próprios professores, conterà a sistematização das estratégias discutidas, servindo como um recurso para seus acervos e para a posterior implementação nas práticas escolares. Um princípio metodológico central é a promoção do bilinguismo, orientando que a produção textual da cartilha seja realizada primeiramente na língua materna e, subsequentemente, em língua portuguesa.

Para assegurar a apreensão progressiva dos conceitos e práticas, a proposta organiza-se em três módulos sequenciais, cada um desenhado para facilitar a incorporação de estratégias, métodos e técnicas de ensino que visam ao enriquecimento das práticas docentes.

### **Módulo 1: A Oralidade como Método de Ensino e Pesquisa na Cultura Indígena**

Este módulo introdutório, de natureza teórica, dedica-se a evidenciar a centralidade da oralidade como estratégia de transmissão de saberes e como manifestação identitária na

educação indígena. As narrativas orais são abordadas como elementos que fortalecem os laços comunitários e reforçam os valores ancestrais.

Os objetivos específicos deste módulo são: a) Reconhecer a oralidade como uma metodologia de ensino e pesquisa; b) Discutir a integração da oralidade às práticas pedagógicas formais; c) Explorar o "saber fazer" e a escuta ativa como elementos de aprendizagem. A condução das atividades respeita os tempos de desenvolvimento e as conexões entre os participantes.

### **Atividades e Conteúdos Metodológicos**

**Diálogos em Roda:** A atividade inicial do módulo consiste em uma roda de conversa, um dispositivo metodológico que permite aos professores compartilharem histórias e experiências de suas etnias. O propósito é estimular a valorização das narrativas e evidenciar a presença da oralidade em suas práticas docentes. A discussão é mediada por uma pergunta norteadora que visa estimular a participação e a troca de saberes.

**Oficina de Narrativas:** A segunda atividade é uma oficina de criação de narrativas orais sobre temas ligados às vivências dos professores. A metodologia assegura a liberdade de criação e expressão, abrangendo elementos como fenômenos naturais, lugares sagrados, histórias de rios, cantos tradicionais, entre outros. O objetivo desta atividade é analisar como as narrativas contribuem para a transmissão de conhecimentos e demonstrar a eficácia da oralidade como método para os estudos de história, ciências e geografia. O registro das produções é realizado por meio de cartazes, gravações de áudio e vídeo.

### **Módulo 2: Interdisciplinaridade e Saberes Ancestrais: Propostas Curriculares Integradas**

Este módulo busca unir os etnoconhecimentos às propostas curriculares. O objetivo é propor formas de superar a fragmentação do conhecimento e mostrar como a interdisciplinaridade pode enriquecer as aprendizagens, tornando-as mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes. Aqui, os objetivos são: compreender a interdisciplinaridade como uma prática que conecta diferentes áreas do conhecimento (como história, ciências e geografia) com os etnoconhecimentos; identificar oportunidades para integrar os etnoconhecimentos aos conteúdos acadêmicos formais; desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem os etnoconhecimentos e modernos.

### **Atividades e Conteúdos Metodológicos**

**Análise de Temas:** A metodologia para esta atividade baseia-se no trabalho em grupo, para possibilitar o compartilhamento de ideias. A mediação inicia apresentando um tema central, como a agricultura familiar, e ressalta como este tema pode ser abordado de forma interdisciplinar.

#### **Sugestões de ideias:**

**Ciências:** Ciclo de vida das plantas, conceito de ecossistema, biologia do solo, ciclo da água, temperatura.

**Geografia:** Cartografia do território, tipos de solos, biomas e ecossistemas, relação entre paisagem e cultura, clima e tempo.

**História:** História da agricultura na comunidade, tradições familiares.

**Matemática:** Cálculo da área da roça, medição de plantio, quantidades de sementes por covas plantadas.

**Estudo de Caso do Ajuri:** Neste momento, o mediador pode usar o exemplo do Ajuri como um estudo de caso a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. Propõe-se que os

professores identifiquem os saberes e práticas presentes no Ajuri e como eles se relacionam com as disciplinas do currículo. Por exemplo, a colaboração no Ajuri pode ser vista como um exemplo de organização social e economia local, considerando que nesses momentos coletivos há trocas de saberes de grande importância para o fortalecimento das relações sociais; a escolha dos locais de plantio está intimamente relacionada às características do solo, relevo e proximidades de fontes de água; a estação do ano determina a época certa dos plantios e quais tipos de cultivares devem ser plantados em cada período; algumas espécies de plantas podem ser cultivada juntas, pois melhora a absorção de nutrientes como, por exemplo, o plantio de feijão ajuda na adubação natural do solo.

**Desenho do Currículo Integrado:** Ainda nos grupos, os professores deverão elaborar um plano de aula ou uma sequência didática sobre um tema interdisciplinar, integrando diferentes disciplinas curriculares e saberes indígenas. Eles devem pensar em atividades que unam a teoria e a prática como, por exemplo, a visita a uma roça para identificar o tipo de solo, de relevo, observação da paisagem, os tipos de espécies que são cultivadas naquele espaço, quais as técnicas de plantio, espaços entre uma planta e outra, noções de área da roça, identificação das formas geométricas das roças.

Posteriormente, para promover a integração entre o currículo e as vivências, recomenda-se escolher habilidades curriculares e desenhar os planos a partir da união delas com os temas sugeridas acima. Exemplificando, os professores podem selecionar a habilidade de ciências de identificação dos diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida (EF03CI10), associando-a a de geografia que consiste em explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares (EF06GE10) e assim sucessivamente (Brasil, 2018).

### **Módulo 3: Do Saber Fazer ao Fazer Pedagógico: Transpondo a Prática para a Sala de Aula**

Este módulo final concentra-se na transposição dos conhecimentos e vivências em práticas pedagógicas eficazes, com foco na implementação do projeto da horta em mandala. Os objetivos são: a) Elaborar e planejar a aplicação de metodologias de ensino que integrem oralidade e interdisciplinaridade; b) Criar um material didático de autoria própria (cartilha); c) Desenvolver a capacidade de associar vivências e conhecimentos científicos.

#### **Atividades e Conteúdos Metodológicos**

**Planejamento da Horta Mandala:** A aplicação prática dos conceitos é consolidada através do planejamento, em grupo, de um esboço da estrutura da horta. A mandala é abordada como um recurso pedagógico para o ensino prático de conceitos de múltiplas disciplinas (Ciências, Geografia, História, Matemática).

**Produção da Cartilha:** Um componente central da formação é a produção de uma cartilha pedagógica. Nesta fase, a metodologia prevê a orientação dos professores para que documentem o processo de criação do projeto, incluindo saberes ancestrais, conceitos científicos e as atividades propostas. A produção bilíngue (língua materna e português) é um requisito da atividade.

**Apresentação das Produções e Avaliação da Formação:** O ciclo formativo culmina com a apresentação das cartilhas produzidas pelos grupos, um momento de compartilhamento e feedback coletivo. O módulo encerra-se com uma roda de conversa avaliativa, focada nos desafios e conquistas da transposição da prática para o contexto da sala de aula.

A execução da proposta formativa requer a utilização de recursos materiais específicos, essenciais para a operacionalização das dinâmicas práticas ("mão na massa") e para o estímulo aos processos criativos previstos em cada módulo. A seleção dos materiais foi delineada com base na natureza distinta de cada etapa da formação, garantindo o suporte adequado para o desenvolvimento das estratégias e atividades. O Quadro 1, a seguir, sistematiza a relação de materiais necessários, organizados de acordo com os módulos em que são aplicados. Cabe ressaltar que a quantificação dos itens listados é dependente do número de participantes envolvidos na formação, devendo ser ajustada para cada contexto de aplicação da metodologia.

**Quadro 1 – Relação de Recursos Metodológicos por Módulo de Formação**

MÓDULOS	ITENS	FINALIDADE METODOLÓGICA
Módulo 1 – A Oralidade como Método	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gravadores de áudio (ou smartphones com função de gravação).</li> <li>- Rolos de papel pardo ou <i>flip chart</i>.</li> <li>- Canetas hidrográficas de cores variadas.</li> </ul> <p>Obs: A depender da disponibilidade, é possível usar rolos de papel manteiga neste módulo. Devido ao seu formato, o uso do material é eficiente, pois permite a noção de continuidade no registro das histórias.</p>	Para o registro fidedigno das narrativas orais, constituindo-se como ferramenta de coleta de dados etnográficos. O suporte físico (papel) permite a criação de "mapas narrativos" coletivos, visualizando o fluxo das histórias e fortalecendo a memória do grupo.
Módulo 2 – Interdisciplinaridade e Saberes Ancestrais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartolinas e/ou folhas de papel A3.</li> <li>- Canetas hidrográficas e marcadores.</li> <li>- Fichas pautadas ou <i>post-its</i>.</li> <li>- Documentos de referência (cópias da BNCC, artigos selecionados).</li> </ul>	Para a elaboração de mapas conceituais e esquemas interdisciplinares, facilitando a visualização das conexões entre os saberes ancestrais e o currículo formal. Os materiais servem de suporte para a atividade de "Desenho do Currículo Integrado.
Módulo 3: Do Saber Fazer ao Fazer Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais para prototipagem da cartilha (papel A4, lápis de cor, canetas, tesouras, cola).</li> <li>- Folhas de grande formato para o planejamento da horta-mandala.</li> <li>- Câmera fotográfica ou smartphone.</li> </ul>	Para a prototipagem e confecção da cartilha pedagógica, servindo como materialização do conhecimento construído. Os recursos visam também documentar todo o processo de planejamento e produção, gerando um acervo visual da aplicação metodológica.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

## 5.2 Implicações para a prática docente e as aprendizagens

Ao proporcionar momentos formativos com base no estabelecido nesta proposta, espera-se que os docentes possam ampliar os horizontes de possibilidades de atuação em suas práticas em sala de aula e nos demais espaços de aprendizagem. Assim, poderão munir-se de métodos, técnicas e estratégias que possibilitem a interrelação entre os currículos e as realidades locais, e que evidenciem a importância de garantir os modos próprios de aprendizagem que permeiam a educação escolar indígena.

Cabe salientar que, embora a proposta tenha sido pensada na perspectiva das vocações locais para a agricultura familiar, ela pode ser reestruturada, quando conveniente, para atender às necessidades e particularidades de cada espaço etnosocial e etnocultural, bem como às demandas dos professores indígenas. Isso se deve ao fato de que a ideia está pautada na valorização da interdisciplinaridade e da oralidade nos espaços de aprendizagem. Ao inserir a perspectiva da prática interdisciplinar nas metodologias de ensino, é possível compreender os processos, fenômenos naturais e os eventos ambientais de maneira global. Essa mudança de pensamento vai contra a fragmentação dos conhecimentos e estimula a integração de saberes ancestrais e modernos, como forma de valorizar ambas as modalidades de saber.

Além disso, espera-se que, ao unir os conhecimentos ancestrais e modernos, os estudantes se tornem multiplicadores de ideias novas a respeito da importância do cuidado com a terra e da valorização das práticas socioculturais. Eles também atuarão como agentes multiplicadores de novas possibilidades de unir conhecimentos acadêmicos e tradicionais para melhorar a sua qualidade de vida e a de sua comunidade. Com essas ações, aumentam-se as possibilidades de despertar nos alunos o senso crítico, o pensamento coletivo e o cuidado com o ambiente com o qual se relacionam, propiciando a formação integral do ser como agente pertencente a um meio (Brasil, 2018).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo foi pautado em uma abordagem propositiva e bibliográfica e teve como objetivo discutir e propor um modelo de formação continuada que se alinhe e se remodele para atender às necessidades e realidades das comunidades escolares no contexto da Educação Escolar Indígena. O cenário da pesquisa, delineado a partir das dinâmicas e particularidades do município de Uiramutã (RR), evidenciou que, apesar do amparo legal e dos esforços de diversos movimentos sociais e de instituições de ensino, a formação docente ainda enfrenta barreiras significativas. A análise crítica realizada permitiu sintetizar achados que corroboram a tese central de que a educação, para ser transformadora e efetiva em contextos multiculturais, deve ser culturalmente contextualizada. A pesquisa demonstra que as formações desvinculadas das realidades locais, que não consideram os etnoconhecimentos, as vivências e a oralidade como pilares do processo pedagógico, perpetuam modelos de ensino hegemônicos.

A principal contribuição deste trabalho reside na demonstração da relevância de um novo paradigma de capacitação docente, que parte do princípio de que os professores que atuam em escolas indígenas devem ser coautores de seu próprio processo formativo. A proposta metodológica de formação continuada, com foco na interdisciplinaridade e na oralidade, não se limita a apontar lacunas, mas apresenta um caminho viável para que as políticas educacionais e as instituições de ensino possam desenvolver programas de formação que sejam, de fato, relevantes e respeitosos, rompendo com a lógica da "formação de cima para baixo" e adotando uma metodologia participativa, dialógica e construída coletivamente.

A proposta metodológica de formação continuada apresentada, que se materializa na construção de uma horta-mandala, configura-se como um vetor de transformação para a educação indígena. Ao situar os etnoconhecimentos (como a agricultura familiar e o Ajuri) no centro de processos pedagógicos específicos, a metodologia não apenas valoriza as identidades culturais dos estudantes, mas também empodera os educadores a se tornarem mediadores entre o conhecimento científico e acadêmico e o conhecimento tradicional construídos e transmitidos em suas comunidades. Isso promove um intercâmbio promissor, resultando em um currículo mais dinâmico, inclusivo e que faz sentido para a realidade dos alunos.

A aplicação desta abordagem pode mitigar um dos principais desafios enfrentados pela educação indígena: a falta de engajamento e a evasão escolar. Quando a escola passa a ser um espaço de pertencimento e de reafirmação cultural, onde as narrativas e cosmovisões indígenas

são respeitadas e integradas, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais atrativo e eficaz. A capacitação docente com esta perspectiva metodológica permite que eles desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras que utilizem a oralidade, a arte e as tradições locais como ferramentas de ensino, fortalecendo a autonomia das comunidades na gestão de sua própria educação.

Embora este artigo ofereça uma contribuição robusta para o debate sobre a formação de educadores em contextos indígenas, é crucial reconhecer suas limitações. A principal delas reside na natureza propositiva do estudo. A metodologia de formação foi elaborada com base em revisão bibliográfica e reflexões aprofundadas, mas sua implementação prática e seus resultados em campo ainda não foram testados. A validação empírica da proposta seria o próximo passo fundamental para comprovar sua eficácia e viabilidade em diferentes contextos e etnias.

Assim, sugere-se para futuras pesquisas a realização de um estudo de caso ou de uma pesquisa-ação, aplicando a proposta metodológica em uma comunidade específica. Isso permitiria coletar dados qualitativos e quantitativos sobre o impacto na prática pedagógica dos professores, no desempenho acadêmico dos alunos e no fortalecimento da identidade cultural na escola. Outros desdobramentos poderiam incluir a adaptação da metodologia para a formação de gestores escolares ou a investigação de como a tecnologia pode ser integrada de forma culturalmente sensível para apoiar a formação continuada em áreas remotas.

Em alinhamento direto com os objetivos do curso de Pós-graduação, este artigo contribui significativamente para a capacitação de professores no conhecimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino. O trabalho não apenas apresenta uma discussão aprofundada sobre a educação indígena, mas também oferece um modelo prático que pode ser replicado e adaptado em diferentes contextos formativos. Ao explorar a importância da contextualização cultural e da autonomia docente, o artigo estimula nos educadores o pensamento crítico e a capacidade de inovar, saindo do lugar comum e construindo uma práxis pedagógica verdadeiramente transformadora e interconectada.

A reflexão aqui proposta serve como um convite para que futuros profissionais da educação vejam a diversidade cultural não como um obstáculo, mas como um campo fértil para a construção de novas e mais justas práticas educacionais. Em última análise, este estudo reafirma a educação como um direito fundamental e um instrumento poderoso para a valorização e perpetuação das culturas indígenas no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. de.; BARROS, E. **Por uma educação escolar sem “asa quebrada”: rede de saberes e formação de professores-pesquisadores indígenas no ensino superior**. Revista Ñanduty, v. 12 n. 19. 2024. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18812>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BERGAMASCHI, M. A.; LEITE, A. M. A. **Formação de professores indígenas: A Universidade como território de resistência**. Revista Runa. vol. 43, núm. 1, pp. 57-75, 2022 <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9990>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 16 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a educação escolar indígena, define suas diretrizes para o reconhecimento, a valorização, o respeito e a garantia da**

**pluralidade das tradições culturais dos povos indígenas, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em 16 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.dominiopublico.gov.br/download/exto/me002078.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. 800p. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CIARAMELLO, P. R. Escolarização Indígena, Cultura e Educação. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, 2014, p. 109-125. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.294>.

FERNANDES, G. N.; SOUZA, K. C. R. de. **O lugar da oralidade no espaço da escrita: desafios para educação escolar indígena Guarani Mbya - RJ.** Revista Periferia, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.33191>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FREITAS, M. A. B. de. **Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima.** Textos e Debates, [S. l.], v. 2, n. 9, 2012. DOI: 10.18227/2317-1448ted.v2i9.1005. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Cidades e Estados: Uiramutã. [2025]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr/uiramuta.html>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LEITE, S. F. A.; OLIVEIRA, M. M. F. de.; WUNSCH, L. P. **Educação escolar indígena em Roraima: formação docente e escolas específicas e diferenciadas.** Revista Linhas Críticas, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27. 2021. e-ISSN 1981-0431. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc27202139863>.

MARCONI, M. A. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OMUNGA. **Projeto Omunga no Monte Roraima.** Disponível em: <https://omunga.com/monteroraima/> Acesso em: 18 ago. 2025.

POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio. **Escolas indígenas: contextos, percepções e desafios interculturais.** Revista Aula, n. 26, p. 53-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula2020265371/22653>. Acesso em: 23 ago. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

POSEY, Darrell A.; DUTFIELD, Graham. **Beyond Intellectual Property: toward traditional resource rights for indigenous peoples and local communities.** Ottawa: IDRC, 1996. Disponível em: <https://idrc-crdi.ca/en/books/beyond-intellectual-property-toward-traditional-resource-rights-indigenous-peoples-and-local>. Acesso em: 26 ago. 2025.

POSEY, Darrell A. (Ed.). **Cultural and Spiritual Values of Biodiversity.** London: Intermediate Technology Publications for UNEP, 1999. Disponível em: [https://proyectedeautonomia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/1999-posey-cultural\\_spiritual\\_thebible.pdf](https://proyectedeautonomia.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/1999-posey-cultural_spiritual_thebible.pdf). Acesso em 26 ago. 2025.

RORAIMA. Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007. **Cria o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, RR, 22 ago. 2007.

SILVA, R. H. D. da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena.** Cadernos Cedes, v. 19, nº 49. dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XPGJT6YNcj8RKn3ZsVMbpGy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, A. L. G. **Interdisciplinaridade na Temática Indígena: aspectos teóricos e práticos da educação arte e cultura.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcgclefindmkaj/https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista13.pdf>. Acesso em 17 ago. 2025.

SILVA, D. L. T. da *et al.* **A constituição da educação escolar indígena no cenário educacional brasileiro: do Brasil-Colônia à atualidade.** Revista FT. Ciências Humanas, Educação, v. 28, n. 133, 5 abr. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-constituicao-da-educacao-escolar-indigena-no-cenario-educacional-brasileiro-do-brasil-colonia-a-atualidade/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SOUZA, J. **Legislação brasileira para educação dos povos indígenas.** Memória e Acervos Digitais – Cátedra UNESCO para a História das Mulheres na Filosofia, Ciências e Cultura. 2024. Disponível em: [Legislação brasileira sobre a educação dos povos indígenas – Cátedra História das Mulheres](#). Acesso em: 16 ago. 2025.

TESTA, A. Q. **Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya.** Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2008. DOI: 10.1590/S1517-97022008000200006. Acesso em 16. ago. 2025.