



## **REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ-MS**

Natally Ariane Frederichi Lobo<sup>1</sup>  
Célia Regina De Carvalho<sup>2</sup>

### **Resumo**

Esta pesquisa visa analisar a opinião de professores sobre o processo de alfabetização de estudantes indígenas de escola pública da cidade de Naviraí/MS. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa por meio de entrevista semiestruturada com quatro professores alfabetizadores de duas escolas municipais. Este estudo lança luz sobre a prática docente na alfabetização desses alunos, concentrando-se em três pilares essenciais: a complexa questão linguística, os intrincados processos de planejamento e prática pedagógica, e a formação do professor como elemento chave para a eficácia educacional. Ao investigar a realidade da educação de alunos indígenas na rede municipal de Naviraí/MS, o estudo evidenciou uma série de desafios enfrentados pelos professores, alunos e sistema educacional. Os professores destacam que tratam os alunos indígenas com igualdade, assegurando-lhes a mesma atenção e respeito, mas são conscientes das dificuldades únicas enfrentadas por esses alunos, como a barreira linguística e a falta de preparo para compreender a língua e cultura indígena. A falta desse preparo sublinha a urgência de implementar programas de formação para os professores, com o intuito de equipá-los com as habilidades necessárias para lidar com eficácia com a diversidade existentes em suas salas de aula.

**Palavras-chave:** Educação Indígena; Alfabetização; Professor; Aluno indígena.

### **Abstract**

This research aims to analyze the opinion of teachers about the literacy process of indigenous students in the public school system in the city of Naviraí/MS. Qualitative research was carried out using semi-structured interviews with four literacy teachers from two municipal schools. This study sheds light on teaching practice in the literacy of these students, focusing on three essential pillars: the complex linguistic issue, the intricate processes of planning and pedagogical practice, and teacher training as a key element in educational effectiveness. By investigating the reality of education for indigenous pupils in the Naviraí/MS municipal school system, the study revealed a series of challenges faced by teachers, pupils and the education system. Teachers point out that they treat indigenous pupils equally, giving them the same attention and respect, but they are aware of the unique difficulties faced by these pupils, such as the language barrier and the lack of preparation to understand indigenous language and

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Naviraí (CPNV). Turma de 2021. E-mail:natyfrederichi@gmail.com

<sup>2</sup> Docente do curso de Pedagogia do Campus de Naviraí (CPNV/UFMS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Presidente Prudente/SP com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela mesma instituição.

culture. The lack of such preparation underlines the urgency of implementing training programs for teachers to equip them with the necessary skills to deal effectively with the diversity in their classrooms.

**Keywords:** Indigenous Education; Literacy; Teacher; Indigenous student

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a opinião de professores sobre o processo de alfabetização de estudantes indígenas de escola pública da cidade de Naviraí/MS.

O município de Naviraí, que está situado no sul do Mato Grosso do Sul e abriga uma população indígena significativa. A migração dessas comunidades para áreas urbanas, em busca de acesso a serviços e oportunidades, cria um ambiente educacional complexo, onde a educação escolar indígena se entrelaça com a cultura urbana e a educação urbana. Neste contexto, este artigo se propõe a analisar como os professores que atuam na alfabetização de alunos indígenas enfrentam os desafios dessa tarefa, levando em consideração questões como a língua, a cultura, a adaptação e a interação social.

Os objetivos específicos deste projeto são: a) Investigar as experiências dos professores envolvidos no processo de alfabetização de alunos indígenas em Naviraí; b) Analisar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos indígenas; c) Avaliar os recursos disponíveis para apoiar a educação indígena nas escolas do município; d) Identificar se há projetos de apoio à educação indígena em Naviraí.

Para atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa e a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturada com os quatro professores que atuam nesse contexto específico.

A escolha desse tema surgiu do interesse em compreender as dinâmicas e desafios enfrentados por professores que lidam diretamente com a alfabetização de alunos indígenas em um contexto urbano como o de Naviraí, MS. Pois durante o estágio realizado em 2019 foi possível entrar contato com essa realidade. Desse modo, buscou-se aprofundar sobre o tema, levando em consideração que a educação desses alunos se torna um ponto crucial de intersecção entre a cultura indígena e a cultura urbana, exigindo abordagens pedagógicas sensíveis e adaptadas à diversidade linguística e cultural.

Este estudo está estruturado de forma a abordar os diferentes aspectos que permeiam a alfabetização de estudantes indígenas, considerando a experiência e visão dos professores como peça fundamental nesse processo. Buscamos destacar não apenas os desafios encontrados, mas

também as estratégias pedagógicas utilizadas para os superar, bem como a identificação de recursos e projetos disponíveis para apoiar essa educação específica.

A relevância desse estudo reside na necessidade de compreender e melhorar as práticas educacionais para alunos indígenas em contextos urbanos, garantindo uma educação inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural. Além disso, a investigação desses aspectos pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e sensíveis às particularidades desses alunos, promovendo assim uma educação mais equitativa e de qualidade.

## 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação do profissional da educação básica tem como finalidade atender os diversos níveis de desenvolvimento na educação, com capacidade de mediar prática e teoria. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos diz que:

**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil 2005, p. 26).

O profissional da educação ao longo do tempo foi ganhando um papel de formador não só de conhecimentos básicos, mas também o de possibilitar a construção de uma sociedade de bem-estar para todos. O que coloca um peso e uma responsabilidade muito grande tanto nas instituições formadoras, quanto nos profissionais formados.

Gatti (2020, p.17), diz que

a formação de professores requer, também, propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas, dado que as pessoas em formação para a docência já trazem seus próprios conceitos e representações sobre escola, ensino, aprendizagem, alunos, docência, avaliação etc.

Na prática a educação requer envolvimento e transmissão de emoções e conhecimentos de todos os envolvidos, compreender e discutir se tornou algo necessário. Para Gatti (2014, p. 35), “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos”. A formação dos professores que atuam na educação básica é precária, com deficiências em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações.

Quando Azevedo (2012, p. 1001) afirma que

O cenário dessas deficiências pode ser considerado a partir de três aspectos: o institucional, no que diz respeito às más condições do trabalho docente, à insuficiência dos recursos disponíveis e às condições das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade epistêmica, a carência de postura investigativa na formação docente e na insuficiência da prática no processo formativo, além da formação disciplinar, levando a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não dá conta de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania.

Gatti (2014, p. 39) relata que os cursos de formação são insuficientes em seu currículo pois,

Observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica. Então, o que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente.

Por esse motivo, a formação continuada se torna crucial, sendo um aprimoramento essencial para que os professores, em suas salas de aula, se tornem capacitados para oferecer o ensino de qualidade necessário.

Segundo Gatti (2014, p. 40),

Uma vez que esses alunos não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambiências sociais cada vez mais complexas, o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles, sobre a própria instituição escola em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula.

A Constituição Federal de 1988, no Brasil, estabelece a garantia de uma educação diferenciada, bilíngue e específica para os povos indígenas. Esse reconhecimento está em consonância com os direitos dos povos indígenas à preservação de suas culturas, línguas e tradições, bem como com a busca pela superação das desigualdades históricas enfrentadas por essas comunidades na área da educação (Brasil, 1988).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 (LDBEN), a qual atribuiu artigos específicos que estabelecem direitos a todos os povos indígenas como respeitar?

Art. 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, p. 31).

Sabe-se que nas comunidades indígenas a educação é trabalhada de uma forma diferente, ela é passada de geração para geração, as crianças acompanham os mais velhos em seus afazeres do dia a dia e assim vão aprendendo a rotina da comunidade.

Para Paiva, Soares e Souza (2019, p. 10),

A educação indígena ou educação tradicional, como é conhecida entre os índios, é aquela pela qual os conhecimentos são repassados de geração a geração entre os nativos dentro da aldeia. Esses conhecimentos são transmitidos pelas pessoas mais velhas, por meio de histórias e rituais, ou seja, é todo conhecimento que ocorre dentro da comunidade, não se fazendo necessário professores com formação específica para ensinar as crianças.

Quando esses alunos indígenas precisam sair de suas comunidades e precisam estudar em uma escola não indígena com professores não indígenas, tanto eles como seus professores passam por um processo de adaptação e de construção de um novo processo escolar. O professor não indígena deve buscar entender a cultura, história e tradições das comunidades indígenas com as quais trabalha. Isso envolve a participação em eventos culturais, a leitura de literatura indígena e o diálogo com membros da comunidade para construir uma relação de respeito mútuo.

Paiva, Soares e Souza (2019, p. 13) destacam que:

Partindo do princípio de que a globalização começou a adentrar a vida dos indígenas, no que diz respeito às tecnologias, saúde e educação, eles tiveram que deixar o local onde viviam (aldeia) e passaram a residir na cidade, uma vez que, almejavam melhores condições de vida a sua família, coisa que a aldeia não os proporcionava de certa forma.

Assim sendo, Fleuri (2001, p. 3) pontua que a complexa relação cultural e social requer novas formas de desenvolver a educação. E que a interculturalidade se divide em monoculturalismo e o multiculturalismo.

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuga as minorias culturais. De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade.

Paiva, Soares e Souza (2019, p. 17) trazem uma reflexão clara sobre o papel do professor não indígena durante o processo de alfabetização do aluno indígena em contextos urbanos

Para que o processo de alfabetização e letramento das crianças indígenas ocorra em escolas urbanas, na perspectiva de respeitar o universo de peculiaridades tais como a cultura, identidade e diversidade da criança indígena, é imprescindível que os professores que atuam junto aos alunos, possam receber formação acerca das necessidades apresentadas quanto à alfabetização de tais crianças em sala de aula, sempre com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes, por meio de sua linguagem, valores e costumes, sem impor a cultura dos não-indígenas sobre eles.

O professor deve buscar oportunidades de formação continuada relacionadas à educação indígena, multiculturalismo e diversidade. Isso o ajudará a se manter atualizado e aprimorar suas habilidades.

## **2.1 Contexto da legislação sobre a educação escolar indígena**

Para iniciar esse segundo tópico busco trazer as legislações educacionais das quais são diretos das crianças indígenas. A legislação educacional brasileira estabelece diretrizes específicas para a educação escolar indígena, reconhecendo a importância de uma abordagem diferenciada e culturalmente sensível para atender às necessidades das comunidades indígenas.

Segundo o Programa Parâmetros e Ação Educação Escolar Indígena de 2002,

A constituição brasileira de 1988, assegurou-se aos povos indígenas o direito à uma educação escolar diferenciada. Esta acontece pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, que se materializa com calendários escolares adaptados às atividades do povo, no uso de materiais didáticos próprios e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades (Brasil, 2002, p. 5).

Como previsto na Constituição Federal de 1988, no Art. 231 os indígenas têm o direito de permanecerem como são, com suas línguas, culturas, religiões e tradições, com esse reconhecimento eles podem utilizar suas línguas maternas o que contribui de forma exponencial nos processos de aprendizagem escolar de afirmação étnica e cultural dos povos indígenas, proporcionando assim fundamental assimilação e integração (Brasil, 1988).

Entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Ministério da Educação, elaborou os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e para a Formação de Professores. Tais Referenciais Curriculares visam a oferecer uma educação de qualidade, capaz de assegurar às crianças, aos jovens e adultos brasileiros, mesmo em locais com infraestrutura mínima e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso ao

conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 2002, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, é uma legislação fundamental que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil. Ela aborda diversos aspectos do sistema educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo a educação escolar indígena, como destacado a seguir:

Art 32, 3º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Brasil, 2017, p. 17).

Art 78: A educação escolar indígena estabelece princípios como a respeito à diversidade cultural, o reconhecimento das línguas indígenas como línguas maternas e a necessidade de consulta prévia às comunidades indígenas para a elaboração de propostas pedagógicas (Brasil, 2017, p. 31).

Os principais artigos da LDBEN apontados acima, que abordam sobre a educação indígena, enfatizando a importância da valorização das línguas e de suas culturas. A LDBEN é uma base legal crucial para a promoção da educação escolar indígena diferenciada e respeitosa da diversidade cultural.

A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ainda estabelece que é responsabilidade do Estado oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural para as comunidades indígenas. Essa educação deve fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade, permitindo a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades. Além disso, a LDBEN destaca a importância de proporcionar o acesso dessas comunidades aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contém com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados (Brasil, 2002, p. 21).

Não existe nenhuma lei ou legislação que defina o aprendizado de alunos indígenas em escolas urbanas, como afirma Paiva, Soares e Souza (2019, p. 18),

Em linhas gerais, pode-se dizer que apesar de não haver uma política educacional específica para as crianças indígenas em escola urbana, é possível sim que ocorra um processo educativo junto a tais alunos, basta realizar um trabalho que considere o indígena como ser que possui peculiaridades culturais, sociais e educativas que devem ser respeitadas e valorizadas ao longo do processo de alfabetização e letramento.

Em resumo, a legislação brasileira demonstra o compromisso com a promoção de uma educação escolar indígena diferenciada, respeitando a diversidade cultural e linguística dessas comunidades. Ela define diretrizes para a valorização das línguas e culturas indígenas e a formação de pessoal especializado, contribuindo para o desenvolvimento de currículos específicos e materiais didáticos diferenciados. Apesar de não haver uma política educacional específica para crianças indígenas em escolas urbanas, é possível proporcionar educação a esses alunos. Isso requer um trabalho que leve em consideração as peculiaridades culturais, sociais e educacionais dos indígenas ao longo do processo de alfabetização e letramento.

## **2.2 A criança indígena e o processo de alfabetização em escola urbana**

Nesta seção, exploraremos como o processo de alfabetização para crianças indígenas em ambientes urbanos vai além da aquisição de habilidades linguísticas. Vamos analisar as complexidades envolvidas nessa jornada educacional, considerando a importância de abordagens sensíveis à cultura e estratégias pedagógicas que respeitem e valorizem a riqueza da diversidade étnica e cultural presente nas comunidades indígenas.

O processo de alfabetização de crianças indígenas em escolas urbanas apresenta desafios específicos devido à diferença cultural, linguística e de contexto entre a cultura escolar urbana e as culturas indígenas.

Vieira (2015, p. 153) relata que:

cada etnia vê a criança de uma certa maneira, que em algumas não existe a fase da adolescência, que a partir do momento que ela começa a ter malícia que seria por volta dos dez anos ela já não é mais considerada criança, já em outras ela deixa de ser criança a partir do momento em que ela tem uma criança.

A fase de alfabetização de uma criança é um dos momentos mais significativos e impactantes em seu desenvolvimento, uma vez que as habilidades adquiridas nessa etapa acompanharão a criança ao longo de toda a sua trajetória educacional e além, influenciando de maneira fundamental o seu aprendizado e crescimento. A alfabetização de uma criança se dá no processo de desenvolvimento de suas habilidades na leitura e a escrita. Historicamente o processo de alfabetização iniciou fundamentalmente com a escrita, quando a sociedade sentiu a necessidade de torná-la um bem social indispensável na vida dos seres humanos.

Paiva, Soares e Souza (2019, p. 4) afirmam que

A alfabetização no Brasil no que se refere aos métodos, nos últimos anos ganhou um novo enfoque, com o objetivo de não está somente voltado ao simples fato de ler e escrever isoladamente das necessidades educativas e socioculturais do ser humano,



mas o qual visa o uso social de tais instrumentos para formar cidadãos críticos que saibam fazer uso delas e assim poder exercer sua cidadania.

Quando se fala em alfabetizar de alunos indígenas, Salles (2014, p. 8) nos traz que “o uso da língua indígena inicialmente na alfabetização é um recurso para a revitalização da cultura própria da etnia”.

A justificativa da alfabetização na língua indígena como um mecanismo significativo de reforço e coesão étnica, de valorização da cultura indígena, repousa nas afirmações do tipo: “é importante para o índio ver que sua língua vale tanto quanto a do branco” ou a “língua indígena escrita está mais próxima da estrutura do pensamento indígena, e assim é capaz de melhor reproduzir os mitos, a sua cultura”.

Mas quando a criança se encontra em uma escola urbana Vieira (2015, p. 205) ressaltam que:

É importante frisar que a presença das crianças indígenas na escola traz para o espaço escolar uma certa irritação e inquietação. Sua presença faz com que a instituição realize algum tipo de deslocamento na sua maneira de agir e se posicionar. A irritação e a inquietação acontecem porque a escola precisa sair da sua zona de conforto e, com isso, questionar e refletir sobre a presença do outro, desse outro que quebra a normalidade e a homogeneidade do ambiente escolar.

Segundo Paiva, Soares e Souza (2019, p. 14),

[...] a criança indígena ao adentrar e participar da vida social dos não indígenas, bem como de seu processo educacional está à mercê da apropriação de outra cultura que não pertence ao seu imaginário, perdendo a identidade que foi construída no seio do povo, já que deverá adequar-se aos valores culturais, sociais, políticos que a sociedade não indígena prega em sua distinta “cultura hegemônica”.

O que podemos perceber é que esse processo se torna “difícil” tanto pelo aluno que traz consigo uma identidade de sua cultura que por, muitas vezes, se vê silenciada pelos não indígenas, e um professor que não foi preparado para lidar com essa criança que vem com toda essa carga cultural diferente. Este processo precisa despertar neste aluno a vontade de ser alfabetizado, uma das formas é fazer com que ele se reconheça em suas atividades.

Segundo Paiva, Soares e Souza (2019, p. 17),

Além disso, outro fator que pode facilitar o processo de alfabetização e letramento de crianças indígenas em escola urbana é a construção de materiais didáticos que estejam adequados a realidade vivenciada por eles, na qual se respeite a língua materna, as tradições e o saber cultural de cada comunidade.

Isso pode facilitar e estimular o aluno indígena em sua imaginação e respeito a si mesmo e pela sua história e cultura as tornando pessoas críticas e reflexivas que podem contribuir para construção de uma sociedade que não difere de cor, raça, credo ou classe social. O respeito à

diversidade e a valorização das identidades culturais são essenciais para garantir um processo de alfabetização bem-sucedido e culturalmente inclusivo.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa para investigar a metodologia de alfabetização de alunos indígenas por parte de professores não indígenas do ensino regular. A escolha por essa abordagem permite uma compreensão mais profunda e detalhada dos métodos, desafios e perspectivas dos professores envolvidos. A ênfase na qualidade das informações obtidas por meio de entrevistas com professores de escolas municipais em Naviraí/MS justifica a escolha do método qualitativo, uma vez que ele permite explorar as nuances, percepções e experiências dos educadores, oferecendo uma visão mais rica e contextualizada sobre a alfabetização de alunos indígenas por professores não indígenas.

#### **3.2 Etapas da pesquisa**

Durante a primeira fase deste estudo, foi conduzido um levantamento bibliográfico abrangente, explorando obras de renomados autores como Brasil (2015), Gatti (2014), e Paiva, Soares e Souza (2019).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de maneira individual, com quatro professores alfabetizadores da rede de educação de Naviraí. A identificação e abordagem dos sujeitos da pesquisa foram cuidadosamente realizadas, considerando sua atuação específica no contexto de alfabetização de alunos indígenas. Os dados coletados foram organizados de forma aprofundada, utilizando ferramentas e metodologias adequadas à pesquisa qualitativa, permitindo uma análise detalhada das práticas educacionais e percepções dos professores. Essa abordagem contribuiu significativamente para uma compreensão mais ampla e contextualizada do processo de alfabetização desses alunos no contexto escolar não indígena.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Em Naviraí, existem seis escolas municipais que integram alunos indígenas em sua grade curricular. Para esta pesquisa, foram selecionadas duas dessas escolas devido à

representatividade do número de alunos indígenas na região. Uma delas está localizada próxima à comunidade indígena Tekohá Mboreviry. Uma das escolas atende a um grupo de (26) crianças indígenas, enquanto a outra atende a (23) crianças indígenas.

Inicialmente foi questionado sobre a **opinião dos entrevistados a respeito da presença de alunos indígenas em suas turmas**. Os professores responderam: “O aluno indígena é tratado como qualquer outro, da mesma forma que é tratado os outros alunos” (Professora 1, 2023); “A questão da receptividade foi a mesma para outras crianças, a mesma postura” (Professor 2, 2023); “Na verdade, a gente o recebe como recebe todos, da mesma forma, só que eles apresentam muita dificuldade” (Professora 4, 2023).

As respostas dos professores sugerem que, de acordo com a perspectiva deles, os alunos indígenas são tratados de forma igualitária, recebendo a mesma atenção e respeito que os outros alunos na sala de aula. No entanto, também é evidente que os professores reconhecem que esses alunos podem enfrentar desafios específicos durante o processo de aprendizado. Esse reconhecimento é crucial, pois, como destacado por Paiva, Soares e Souza (2014, p. 16), quando os professores estão comprometidos em defender a diversidade cultural e a identidade indígena na sala de aula, os alunos se sentirão mais seguros ao enfrentar a possível discriminação, já que podem afirmar com confiança sua identidade indígena, que possui peculiaridades a serem respeitadas e valorizadas, assim como qualquer outra cultura presente na sociedade.

Procurou-se saber como eles recebem os alunos indígenas, **se sentem-se preparados para alfabetizar um aluno que não fala a língua portuguesa**. Os professores emitiram as seguintes respostas: “Se ele não fala a língua portuguesa, eu tenho sim, muita dificuldade, aliás toda dificuldade, principalmente se ela tiver aquela matriz do idioma dele for o guarani, porque geralmente eles falam muito o guarani a língua deles bem puxado então daí eu teria muita dificuldade” (Professora 1, 2023).

Os professores 2 e 4 que afirmaram que não se sentem preparados para alfabetizar um aluno que não fala a língua portuguesa e a professora 3 ressalta que não se sente preparada e que

é porque a gente não entende muito a língua tupi-guarani, porque eles falam mais o tupi-guarani. A gente não entende, então como vai ensinar um aluno que chega falando essa linguagem. Se a gente nunca aprendeu. Professor nenhum aprendeu, só aqueles que estudaram e que é da cultura deles (Professora 3, 2023).

A comunicação é fundamental e se o professor não fala a língua indígena dos alunos, deve investir em estratégias de comunicação eficazes, como o uso de intérpretes, gestos, imagens e material visual. Também é importante aprender algumas frases e palavras na língua indígena para facilitar a interação. Com isso cabe ressaltar a importância da formação

continuada dado ênfase as comunidades indígenas que são atendidas nas escolas urbanas da cidade de Naviraí.

Quando perguntados **sobre a maior dificuldade que enfrentam para ensinar esses alunos**, a professora 3 disse que ela tem dois alunos, sendo uma repetente dos anos anteriores e que “eles também faltam demais, por conta da cultura deles, eles têm muitos irmãos e um vai cuidando do outro. Ou os pais trabalham e eles ficam com os pequenos, ou eles vêm para a escola. Aí eles começam a reprovar”. Já a professora 4 relata que também tem um aluno do terceiro ano que é repetente de outros anos onde ela pode notar que o avanço dele é mínimo e que o que ele aprende em um dia no outro ele já esqueceu.

O principal obstáculo evidenciado pelos professores é a falta de conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos indígenas. Essa lacuna dificulta tanto a alfabetização quanto a comunicação em sala de aula. Isso ressalta a necessidade premente de valorizar as línguas indígenas e de implementar estratégias de ensino que levem em conta essa diversidade linguística.

Os professores também observaram que alguns alunos indígenas têm dificuldades significativas no aprendizado, com avanços lentos e dificuldade em reter o que aprenderam. Isso pode estar relacionado a barreiras linguísticas, diferenças culturais e desafios de adaptação à cultura escolar urbana.

Freire (2006, p. 59) salienta que o indígena ao:

sair do seu ambiente de origem para viver em outro universo cultural bem diferente, por um espaço de tempo que possibilite a imersão nos novos valores, é um caminho sem volta à condição inicial. Não se pertence ao lugar de origem (aqui entendido como o espaço físico, psicológico, cultural e social de onde vem), cujo *ethos* tribal deixou de ser referência, e nem ao de destino, por ser complexa a apropriação integral da nova cultura. Impregnados de muitas culturas e pertencendo a nenhuma, o que caracteriza o limbo identitário em que se encontram.

Quando falamos **sobre a preparação para atender os alunos indígenas**, obtivemos as seguintes respostas: o professor tem um amparo da coordenação, mas se caso for necessário. “A gente não recebe, nós nunca recebemos, agora tem uma coordenação, não sei se é uma coordenação indígena, uma coordenação que lida especificamente com esse povo” (Professora 1, 2023).

Preparação não, mas o que acontece, a coordenação e isso é de fato, quando havia uma necessidade que era específica deles, a gente, pelo menos tinha o apoio da coordenação, mas dizer que havia uma preparação, que alguém foi lá e nos ensinar e dizer como fazer? Não, a coordenação nos dá um apoio e uma orientação do que podia ser feito, mas não havia preparação, não (Professor 2, 2023).

As professoras 3 e 4 responderam que não tiveram nenhum preparo para atender indígena, “a gente dá aula como se estivesse dando aula para os outro, mesmo sistema” (Professora 4, 2023).

Alguns professores mencionaram que têm algum nível de amparo e orientação da coordenação da escola em relação ao atendimento de estudantes indígenas. Isso sugere que a coordenação pode desempenhar um papel importante na facilitação de recursos e apoio para lidar com as necessidades específicas desses alunos. No entanto, a maioria dos professores indicou que não recebeu uma preparação específica para atender estudantes indígenas.

Essas respostas ressaltam a importância da formação de professores para a educação indígena. A formação específica pode ajudar os professores a compreender e respeitar as culturas e línguas indígenas, bem como a desenvolver estratégias pedagógicas sensíveis à diversidade cultural.

Conforme ressaltado por Paiva, Soares e Souza (2014, p.17),

para que o processo de alfabetização e letramento das crianças indígenas ocorra em escolas urbanas, na perspectiva de respeitar o universo de peculiaridades tais como a cultura, identidade e diversidade da criança indígena, é imprescindível que os professores que atuam junto aos alunos, possam receber formação acerca das necessidades apresentadas quanto à alfabetização de tais crianças em sala de aula, sempre com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos discentes, por meio de sua linguagem, valores e costumes, sem impor a cultura dos não-indígenas sobre eles.

**Quando indagados se dentro do município existe algum projeto que auxilia tanto professores quanto alunos, os professores apresentaram as seguintes respostas:**

Olha, eu acredito que essa coordenação que tem ali, eu acredito que seja um projeto voltado para isso. Por outro lado, eles nunca chegaram na gente, no professor, nós nunca tivemos uma preparação com esse povo, inclusive a gente ia ter, mas a pessoa não apareceu, não compareceu eu não sei te responder com clareza se isso seria especificamente para a sua pergunta um apoio para o professor ou seria no geral. Mas respondendo ali, a gente não recebe nada. Esse que não acontece? (Professora 1, 2023);

Há um projeto no nosso município, confesso que não conheço, eu sei que ele existe. Eu não sei, até por não ir atrás também, mas eu sei que há a realização desse projeto. Não posso dizer que não atende professor porque nunca fui informado também, talvez até atenda, mas nunca foi repassado para mim (Professor 2, 2023);

Existe, mas nunca chegou na escola, eles falam que existe. Tinha uma moça que falou que iria visitar as escolas, mas nunca apareceu. Daí esses dias lá no Marechal, porque eu dou aula no Marechal, falou que ela ia fazer uma formação com a gente. Uma formação com os professores. Não com os alunos. Aí chegamos lá, e essa professora apareceu? Ela não apareceu (Professora 3, 2023);

Na verdade, até tem um projeto, mas eu ainda não conheço, não conheço a pessoa que faz esse atendimento. Pelo que entendi o projeto atende só o aluno, mas não tenho certeza (Professora 4, 2023).

As respostas dos professores apontam para um conhecimento geral sobre a existência de um projeto<sup>3</sup> voltado para a educação indígena no município. No entanto, a incerteza quanto à natureza e ao público-alvo desse projeto levanta questões sobre a falta de clareza e comunicação em relação às iniciativas educacionais destinadas às comunidades indígenas. Isso sugere uma possível lacuna na divulgação e no entendimento das propostas voltadas para esse grupo específico de alunos, o que pode impactar a eficácia e o alcance dessas iniciativas.

Buscamos compreender se há uma **adequação quanto ao planejamento caso o aluno não fale a língua portuguesa**, os professores nos relataram que: “deve ter, mas que pelo fato de nunca ter passado por isso, não saberia te dizer” (Professor 2, 2023); “na verdade, tem que ter, por que senão ele vai ficar perdido em sala” (Professora 4, 2023).

Não tem, olha eu mesma nunca recebi um aluno que não falasse, primeiro a gente investiga, conversa com ele, conversa no particular, mas assim entre professor e aluno, nada formal, sempre informal ali dentro da sala de aula, a gente retira um pouco, busca saber a questão da cultura, como era a vivência dele, o porquê que mudou de ambiente, a gente busca saber essas coisas assim. Mas a gente não tem uma adequação no planejamento especificamente para aquela criança, não tem. (Professora 1, 2023).

A Professora 3 relata que “é preciso enfrentar e ensinar a eles o português e que eles precisam se adequar à sala. E ainda cita que nem o planejamento tampouco a BNCC fala desse negócio dos indígenas”. Essa perspectiva da professora levanta uma questão relevante à luz das palavras de Freire (2006), que apontou que os estudantes muitas vezes se sentem apagados na sala de aula, falando pouco e faltando com frequência. Esse comportamento pode estar associado ao significado da escola para as populações indígenas e as professoras podem interpretá-lo erroneamente como descaso ou irresponsabilidade por parte dos alunos. A discrepância observada nas perspectivas dos entrevistados ressalta a importância de uma compreensão sensível às necessidades culturais e linguísticas dos alunos indígenas para melhorar a prática pedagógica.

É importante notar que a educação de alunos indígenas, especialmente aqueles que não falam a língua portuguesa, requer abordagens sensíveis à diversidade cultural e linguística.

Conforme destacado por Paiva, Soares e Souza (2014, p. 16),

É preciso cuidar da alfabetização de crianças indígenas em escolas urbanas, levando em consideração as dificuldades de compreensão do português, bem como respeitando suas particularidades socioculturais e linguísticas. Isso permite que

---

<sup>3</sup>A Prefeitura de Naviraí está desenvolvendo um projeto inédito de ensino/aprendizagem. Numa iniciativa da Gerência Municipal de Educação foram iniciadas aulas de língua Guarani-Kaiowá em escola urbana do município, a alunos indígenas das séries iniciais do ensino fundamental.

A implantação do projeto piloto contempla aproximadamente 100 alunos Guarani e Kaiowá regularmente matriculados na rede municipal de ensino de Naviraí

essas crianças não percam sua identidade, sejam incluídas no processo de aprendizado e adquiram as habilidades necessárias para se integrar na sociedade nacional democrática.

No que se refere à **aprendizagem desses alunos e como eles interagem com os professores e com os demais**, os entrevistados dizem que: “Elas são bem retraídas pouca interação com os outros, não sei se é questão dela mesma, da criança mesmo ou devido ao fato de ser indígena, mas elas têm pouca interação” (Professora 1, 2023);

A única dificuldade que eu tinha com eles, como a realidade deles é um pouco diferente, a cultura, a questão da maneira com que eles vivem, pelo menos os alunos que eu tive tinham dificuldade de se envolver na atividade, de manifestar interesse. Socialização acontecia, eles não tiveram dificuldade com isso, a dificuldade maior sempre foi o desinteresse (Professor 2, 2023).

A professora 3 nos relata com bastante clareza o ponto de vista social e cultural desses alunos:

Eles tentam aprender, mas as dificuldades são enormes, porque já começa dentro de casa com a família, porque a maioria não tem nem internet em casa, por tem a aldeia aqui perto, a maioria mora ali onde tinham uns barracos, que eu acho que não deve ter nem internet, tv para ajudar, então eles conversam mais na linguagem deles... Eles não falavam, eles têm muita vergonha, parece que eles estão no mundinho deles para falar a verdade, eles chegam na sala, sentam-se naquele lugarzinho e você não escuta nem a voz deles e raro aquele aluno, que vai até o professor ou chama o professor para pedir explicação, é raro.

As respostas dos professores refletem as experiências de interação e aprendizado dos alunos indígenas em sala de aula, destacando desafios relacionados à socialização, ao interesse e à língua, remetendo à complexidade de atender alunos indígenas em um contexto urbano. Neste sentido, Paiva, Sores e Souza (2019, p. 16) destacam que

Dentro então desse princípio, pode-se dizer que a criança indígena, ao defrontar-se com a sociedade nacional, não tendo como referencial a cultura de seu povo, sentir-se-á insegura ao longo de sua trajetória escolar frente à cultura dos não indígenas, incorporando uma identidade que hora será voltada para seu povo, hora para a cultura do local onde vive[...].

No mesmo questionamento, **buscou-se compreender como o professor organiza seu currículo e faz o planejamento de suas aulas**. Podemos ressaltar na fala dos entrevistados a mesma exclamação, que o planejamento vai se adequando de acordo com o que se trabalha em sala e com a dificuldade encontrada pelo aluno, mas que o planejamento já vem pré-estruturado pela coordenação pedagógica das instituições.

Na questão do planejamento a gente vai trabalhando e você vai adequando de acordo com a necessidade dele, por exemplo essa minha aluna ela precisa muito da individualidade, ela precisa muito de mim, que eu a atenda, já tentei colocar junto com

outro colega para ter aquela interação não deu certo, cada um ficou para um lado. Então aí eu a deixo mais próxima de mim e atendo ela na individualidade (Professora 1, 2023).

Vale ressaltar que a resposta da professora 1 indica uma abordagem de planejamento flexível e adaptável às necessidades dos alunos. Embora o planejamento possa ser pré-estruturado pela coordenação pedagógica das instituições, os professores reconhecem a importância de fazer ajustes conforme a evolução das aulas e as dificuldades encontradas pelos alunos.

Buscou-se também **compreender como os professores avaliam o processo de alfabetizar os alunos indígenas e se eles acreditam que o fato desses alunos estarem em áreas urbanas contribui para a aprendizagem deles**. Destacamos na fala da professora 1 que relata a dificuldade da aluna em aprender. Quanto a estarem em áreas urbanas relata que:

De fato, contribui sim, no geral, só que assim, se ele vem para a escola desde a primeira vez, desde o primeiro ano ou talvez na educação infantil é muito mais fácil, porque aí ele já vem com o histórico mais adaptado, quando chega a minha turma. No caso dessa menina aluna minha, ela saiu da aldeia para vir para cá, então ela tem a questão da adaptação, tanto a dela quanto a minha, e a dos outros alunos também, por que a gente não compreende muito a questão deles lá, o mundo é diferente para eles é totalmente diferente, foge da realidade dela.

Os professores 2 e 3 acreditam que o processo de alfabetização deles deveria ser feito dentro da realidade, cultura e habilidade que eles têm. O professor 4 menciona que é necessário ter um apoio maior para trabalhar em sala com essas crianças.

Quanto ao fato da convivência em áreas urbanas o professor 3 informa que:

Para conhecer novas culturas, só não ficar aquele mundinho deles ajuda, só que saiu daqui a realidade já é outra deles, então é só aqui dentro da escola mesmo. Eles são muito observadores, o mundinho deles é só observar, agora eles estarem interagido é raro. Aqueles que saíram da cultura desde pequeno já interagido com os outros da cidade, os que já nasceram dentro da cidade, daí já é diferente. Os que moram na aldeia vem e volta para a aldeia, eles são perfis em diferentes.

Os professores destacam várias considerações importantes sobre o processo de alfabetização de alunos indígenas em áreas urbanas e sua interação com a cultura urbana. As observações dos professores revelam a necessidade premente de uma formação mais específica e preparatória para lidar com a diversidade cultural e as peculiaridades dos alunos indígenas, especialmente aqueles que se encontram em ambientes urbanos. O destaque dado à falta e preparo para compreender plenamente a realidade desses alunos aponta para a carência na formação docente.



Essa lacuna na preparação dos professores ressalta a urgência de programas de formação continuada que possam capacitá-los não apenas em técnicas de ensino, mas também na compreensão e respeito às diferentes culturas presentes em seu ambiente de trabalho. A inclusão de conteúdos voltados para a educação intercultural pode enriquecer significativamente a formação desses profissionais, possibilitando uma abordagem mais eficaz e sensível ao lidar com alunos indígenas em contextos urbanos. Nesse sentido, a fala dos professores está alinhada com a visão de Troquez e Silva (2020, p. 20), que afirma que,

em um contexto de diversidade étnica, o reconhecimento do outro e a aceitação das diferenças, sem entendê-las como elementos de inferiorização ou estigma, promovem uma real democracia na educação. Um relacionamento de respeito à alteridade (do outro) possibilita a desconstrução de estereótipos e quebra barreiras no ambiente escolar. Portanto, essa perspectiva ressalta a importância da integração respeitosa das diferenças culturais no ambiente educacional.

Segundo os relatos feitos pelos professores, os alunos indígenas são tratados de forma igualitária, mesmo assim podemos destacar em suas falas a necessidade de uma melhor formação docente para atender as especificidades deste grupo de alunos. Cabe salientar que os professores mencionam a existência de projetos para alunos indígenas, mas a natureza e o alcance desses projetos não são claros. E que a falta de preparação específica e planos de aula adaptados para alunos que não falam português é evidente. Em relação à adaptação à cultura escolar urbana os professores veem como um desafio para seus alunos, pois o contexto urbano pode beneficiar a aprendizagem, mas os alunos que vêm das aldeias podem enfrentar dificuldades de adaptação sendo assim, a interação entre os alunos indígenas e não indígenas se torna limitada.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cabe salientar que no decorrer deste trabalho de conclusão de curso (TCC), vinculado a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí, (CPNV), teve como objetivo principal compreender e analisar como ocorre o processo de alfabetização de alunos indígenas da educação pública da cidade de Naviraí/MS.

O papel do professor diante do processo de alfabetização é de total importância, pois ele se torna mediador com uma postura crítica diante de certas situações e de aguçador de conhecimentos e experiências, trazendo para esse aluno o saber crítico e a sua importância

perante a sociedade. Para tal cabe salientar que é essencial a busca por uma formação continuada bilíngue para alfabetizar de forma adequada ajudando no crescimento pessoal e mais tarde profissional de seus alunos.

As reflexões apresentadas a partir das entrevistas com os professores que atuam na alfabetização de alunos indígenas da educação básica pública no município de Naviraí/MS trazem à tona várias questões importantes. Ao abordar as experiências dos professores que lidam com alunos indígenas, diversos desafios foram evidenciados. Um dos principais pontos ressaltados é a necessidade de acolhimento igualitário, incluindo a implementação de uma formação bilíngue ou o auxílio de intérpretes em sala de aula. Além disso, os professores destacaram a falta de preparo específico na elaboração dos planos pedagógicos, evidenciando a necessidade de adaptação no planejamento para atender às demandas desses estudantes.

Os alunos indígenas enfrentam obstáculos relacionados à diversidade cultural e linguística ao frequentarem ambientes escolares urbanos. O idioma português, muitas vezes não nativo para esses alunos, pode impactar significativamente seu processo de aprendizagem. Para melhor atendê-los, é essencial que os professores demonstrem sensibilidade cultural, reconhecendo e valorizando as línguas e culturas indígenas, compreendendo as diferenças entre a vida nas aldeias e nas áreas urbanas.

A lacuna na preparação específica para lidar com alunos indígenas se destaca como um desafio evidente. Portanto, é fundamental que a formação de professores aborde as necessidades da educação indígena, incluindo o ensino de línguas indígenas e a sensibilização cultural.

Ao investigar a realidade educacional dos alunos indígenas na rede municipal de Naviraí/MS, este estudo ressaltou uma série de desafios enfrentados pelos professores, alunos e pelo sistema educacional. Enquanto os professores enfatizam a igualdade no tratamento aos alunos indígenas, reconhecem as dificuldades específicas enfrentadas por eles, como a barreira linguística e a falta de preparo para lidar com a língua e cultura indígena. Esta ausência de preparação específica destaca a urgência de programas de formação para os professores, a fim de equipá-los com as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade cultural e linguística.

Os quatro professores que gentilmente se dispuseram a compartilhar suas perspectivas e experiências desempenharam um papel fundamental em nossa pesquisa, oferecendo visões valiosas sobre como abordam a educação de alunos indígenas em suas salas de aula. De acordo com as respostas dos professores, eles acreditam que os alunos indígenas são tratados de maneira justa e recebem igualdade de atenção e respeito em comparação aos outros estudantes na sala de aula. Ao mesmo tempo, os professores também estão cientes de que esses alunos podem enfrentar desafios únicos durante seu processo de aprendizado e que a comunicação

desempenha um papel fundamental no ambiente escolar, especialmente quando o professor não domina a língua indígena dos alunos.

Nesse cenário, os professores compreendem que é necessário adotar estratégias de comunicação neste contexto, enfatizando a relevância da formação contínua sabendo que um treinamento especializado sobre a língua e a cultura desses alunos podem proporcionar aos educadores uma compreensão mais profunda, ao mesmo tempo que os capacitaria a criar estratégias pedagógicas que estejam sintonizadas com a diversidade cultural mais particularmente voltada para as comunidades indígenas atendidas nas escolas urbanas de Naviraí.

Durante a elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso foi possível aprender que o professor sempre enfrentará desafios e com isso é de suma importância uma formação adequada e sensível para melhor atender a diversidade cultural e racial existente dentro da sala de aula. Desta, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma compreensão mais profunda das dinâmicas da educação indígena em áreas urbanas e fornecer dados que promovam uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem cultural ou étnica

## REFERÊNCIAS

AZZEVEDO, Rosa Oliveira Marins et al. A formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Rev. Dialogo Educ**, p 997-1026, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **As leis e a Educação Escolar Indígena**. Brasília.2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Legislacao%20miolo.pdf> Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Apresentacao%20miolo.pdf> / Acesso em: 04 out. 2023.

CASTRO TROQUEZ, Marta Coelho; GUARIZO DA SILVA, Marcela. Crianças indígenas em escolas urbanas: da educação inclusiva à educação inter/multicultural. **Revista Tellus**, v. 20, n. 43, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/cpnv/Downloads/682-Texto%20do%20artigo-3288-3346-10-20210426%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cpnv/Downloads/682-Texto%20do%20artigo-3288-3346-10-20210426%20(1).pdf) / Acesso em: 04 out. 2023.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490/pdf/> Acesso em: 04 de outubro de 2023

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: pesquisa e política educacional. **Est. Aval. Educ**, p. 24-54, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/> Acesso em: 04 de outubro de 2023

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n 100, p.33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: A relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan. 2020. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432020000100015&lng=pt&nrm=iso/](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100015&lng=pt&nrm=iso/) Acesso em: 04 out. 2023.

MILENA, Ronei. **Matéria: Prefeitura de Naviraí lança projeto piloto de ensino do guarani a alunos indígenas**. Prefeitura de Naviraí. Naviraí-MS. 18 de abril de 2021. Disponível em: <https://navirai.ms.gov.br/noticia/prefeitura-de-navirai-lanca-projeto-piloto-de-ensino-do-guarani-a-alunos-indigenas/> Acesso em: 04 out. 2023.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto; SOARES, Maria das Graças Pereira; SOUZA, Elizabeth Cristina Siel. **O processo de alfabetização e letramento da criança indígena e em uma escola urbana de Parintins-AM**. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA\\_EV127\\_MD4\\_ID6959\\_01102019233721.pdf/](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID6959_01102019233721.pdf/). Acesso em: 04 out. 2023.

SALLES, Jakeline Silva. **Alfabetização de alunos Indígenas**. Curitiba 2014.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.**" Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Tese (Doutorado em Educação) (2015). Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15498-carlos-magno.pdf/> Acesso em: 6 novembro 2023