

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL DE GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JOSÉ FRANCISCO PATRÍCIO PEREIRA

**FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR INDÍGENA: UMA PROPOSTA  
INTERCULTURAL**

JUIZ DE FORA/MG  
2018

JOSÉ FRANCISCO PATRÍCIO PEREIRA

**FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR INDÍGENA: UMA PROPOSTA  
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora/MG.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Magaldi

JUIZ DE FORA

2018

JOSÉ FRANCISCO PATRÍCIO PEREIRA

**FORMAÇÃO SUPERIOR DO PROFESSOR INDÍGENA: UMA PROPOSTA  
INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Magaldi  
orientadora

---

Membro da banca

---

Membro da banca

## DEDICATÓRIA

À minha amada esposa Idaci Tenazor Mendes, aos meus filhos Dremmler (in memorian), Ítalo Francisco e Igor Daniel pelas orações e apoio nos momentos precisos; à minha irmã Maria Telma pelo exemplo e inspiração no exercício da docência; à minha saudosa genitora Nilza Patrício, que pelas circunstâncias da vida não teve a oportunidade de prosseguir os estudos, mas sempre incentivou e vaticinou que é através da expansão dos conhecimentos que conseguiríamos alçar voos promissores.

## AGRADECIMENTOS

Todo poder e glória sejam dados àquele que nos permite o percurso, o caminhar, o tropeçar, o levantar e ultrapassar as dificuldades. Possibilita-nos vencer os obstáculos com o objetivo de trilhar a senda luminosa da instrução. Ao meu Deus, obrigado, Senhor!

Ao governo do Estado do Amazonas, através da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, por esta política pública de investimento na formação de seus professores com o objetivo de melhorar o processo educacional.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), ao seu corpo técnico-administrativo-docente, pelo firme compromisso e responsabilidade na recepção e na formação de todos os mestrandos.

Aos meus familiares que prestaram solidariedade e incentivaram na ultrapassagem dos obstáculos, fazendo com que esta conquista tivesse um valor inigualável.

Aos diletos colegas, oriundos de todas as regiões deste imenso país. Apesar de sermos de realidades e biomas diferentes, a empatia proporcionada nos permitiu mantermos relacionamentos cordiais, fraternos e solidários. Os momentos vividos e convividos ficarão registrados na retina e nos anais de nossas memórias.

Aos mestres e doutores professores das disciplinas, Agentes de Suporte Acadêmico e demais profissionais que contribuíram com sua vasta experiência e conhecimentos, cada um com sua metodologia de como transmitir e receber informações, dando ênfase à célebre frase de Guimaraes Rosa: “*Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende*”. Obrigado a todos!

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Alves Magaldi e a meu suporte Prof.<sup>a</sup> Mestra Amanda Sangy Quiossa pelo empenho, dedicação e contribuição no desenvolvimento das atividades, pela paciência e incentivo, principalmente nos momentos de fraqueza e desmotivação demonstrados por mim em algumas situações.

*“Não há saberes mais ou saberes menos: há saberes diferenciados” Paulo Freire*

*Tama na ngema i cua taü rü iraü na ngema e cua na toãtchiraü (Tradução da epígrafe por um Professor em Formação da etnia ticuna)*

*Tchana mumury wacu mumury puy cua mumury ita puxa pura. (Tradução da epígrafe por um Professor em Formação da etnia kambeba)*

*Ika tyima astxun ika tyima puxa pura (Tradução da epígrafe por um Professor em Formação da etnia kokama)*

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discutiu os desafios na implementação do Curso de Pedagogia Intercultural, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas/Programa de Formação de Professores da Educação Básica (UEA/PARFOR) no município de São Paulo de Olivença (AM), para 79 alunos indígenas das etnias ticuna, kambeba e kokama. Os objetivos definidos para este estudo foram analisar os desafios na implementação do curso de Pedagogia Intercultural e propor ações capazes de corrigir ou minimizar os entraves detectados. A escolha por esta temática se deu pelo interesse do pesquisador enquanto trabalhou como professor-colaborador do curso, tendo observado que alguns alunos da etnia ticuna estavam desistindo. Assumimos como hipóteses que a dificuldade apresentada reside na compreensão da língua portuguesa, pois a maioria dos alunos é falante somente na língua materna (ticuna). Os pressupostos teóricos estão alicerçados em Kahn (1994), Candau (2000), Secchi (2001), Yin (2001), Ângelo (2002), Fleuri (2003), Cavalcante (2006), Grupioni (2006), Luciano (2012) e outros documentos oficiais pertinentes ao caso. Esta pesquisa tem caráter qualitativo, tendo sido utilizado como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com a coordenação do curso, com a professora da disciplina Tópicos Especiais, com professoras de outras disciplinas e com alunos das etnias contempladas no curso, buscando dialogar sobre as questões pertinentes ao tema proposto.

**Palavras-Chave:** Educação Escolar Indígena. Formação de professores. Interculturalidade. Diferenças linguístico-culturais.

## ABSTRACT

The present dissertation was developed within the scope of the *Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação* (PPGP) of the *Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora* (CAEd/UFJF). The management case to be studied will discuss the challenges in the implementation of the *Curso de Pedagogia Intercultural* (Intercultural Pedagogy Course), offered by *Universidade do Estado do Amazonas/Programa de Formação de Professores da Educação Básica*, in *São Paulo de Olivença* city, in the state of *Amazonas*, for 79 indigenous students of the *ticuna*, *kambeba* and *kokama* ethnic groups. The objectives defined for this study were to analyze the challenges in the implementation of the *Curso de Pedagogia Intercultural* and propose actions to correct or minimize the obstacles detected. The choice for this subject was due to the interest of one of the researchers while working as a teacher-collaborator of the course, having observed that some ethnic *ticuna* students were giving up. We assume as hypotheses that the difficulty presented lies in the understanding of the Portuguese language, because most of the students are only native speakers (*ticuna*). The theoretical assumptions are based on Kahn (1994), Candau (2000), Secchi (2016), Yin (2001), Ângelo (2002), Fleuri (2003), Cavalcante (2006), Grupioni (2006), Luciano (2012) and others official documents pertinent to the case. This research has a qualitative feature, having used as a data collection instrument semi-structured interviews with the coordination of the course, with the teacher of the discipline *Tópicos Especiais*, with teacher from other disciplines and with students of the ethnicities contemplated in the course, seeking to discuss the issues relevant to the proposed theme.

**Keywords:** Indigenous school education. Teacher training. Interculturality. Linguistic-cultural differences.

## LISTA DE ABREVIATURAS

|          |   |
|----------|---|
| CAEd     | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                      |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior               |
| CF       | Constituição Federal  |
| CMEEI    | Coordenação Municipal da Educação Escolar Indígena                        |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação   |
| CNS      | Curso Normal Superior   |
| CNEEI    | Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena                            |
| COPIAM   | Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia                            |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos  |
| FAPEAM   | Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Amazonas                       |
| FNDE     | Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação                             |
| FUNDEB   | Fundo de Desenvolvimento e Valorização da Educação Básica                 |
| IES      | Instituição de Ensino Superior  |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases   |
| MEC      | Ministério da Educação  |
| OGPTB    | Organização Geral dos Professores ticuna Bilíngue                         |
| OIT      | Organização Internacional do Trabalho                                     |
| OPIM     | Organização dos Professores Indígenas Mura                                |
| PAE      | Plano de Ação Educacional   |
| PARFOR   | Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica              |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PPS      | Processo Seletivo Simples   |
| PROIND   | Programa de Formação do Magistério Indígena                               |
| RCNEI    | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas                 |
| SEDUC/AM | Secretaria Estadual de Educação do Amazonas                               |
| SEIND    | Secretaria de Estado para Assuntos Indígenas                              |
| SEMEC    | Secretaria Municipal de Educação e Cultura                                |
| SESAI    | Secretaria Especial da Saúde Indígena                                     |
| SIASI    | Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena                         |
| SPO      | São Paulo de Olivença   |
| UEA      | Universidade do Estado do Amazonas  |

|        |                                      |
|--------|--------------------------------------|
| UFAM   | Universidade Federal do Amazonas     |
| UNEMAT | Universidade Estadual de Mato Grosso |
| UFRR   | Universidade Federal de Roraima      |
| UFMG   | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFJF   | Universidade Federal de Juiz de Fora |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Temas pesquisados por professores em formação.....   | 33 |
| Quadro 2 - Descrição do percurso profissional e formação acadêmica dos sujeitos que foram alvo da pesquisa .....                              | 56 |
| Quadro 3 - Problemas identificados na pesquisa e propostas de solução .....   | 73 |
| Quadro 4 - Plano de ação na dimensão 'Dificuldade de comunicação entre professores formadores e em formação pela diferença linguística' ..... | 75 |
| Quadro 5 - Ações a serem desenvolvidas no âmbito 'Estrutura predial onde funciona o curso' .....  | 76 |
| Quadro 6 - Plano de ação na dimensão 'Política de acesso e permanência dos professores cursistas' .....                                       | 77 |
| Quadro 7 - Plano de Ação na dimensão 'Vínculo empregatício dos professores em formação' .....   | 78 |
| Quadro 8 - Plano de ação na dimensão 'A concepção da interculturalidade e da diferenciação linguístico-cultural na docência' .....            | 79 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Professores anos iniciais/ finais do ensino fundamental – 2007/2008 ..... | 22 |
| Tabela 2 - Distribuição regional de matrículas 2009-2013.....                        | 23 |
| Tabela 3 - O PARFOR/UEA em números – 2009-2016 .....                                 | 27 |
| Tabela 4 - Números atuais do PARFOR/UEA .....  | 27 |
| Tabela 5 - O PARFOR em São Paulo de Olivença – Am – 2010-2015.....                   | 29 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>15</b> |
| <b>1. O PROCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL</b> .....  | <b>21</b> |
| 1.1 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR .....                           | 21        |
| 1.1.2. O PARFOR no Estado do Amazonas .....  | 26        |
| 1.1.3. O PARFOR no Município de São Paulo de Olivença – AM.....  | 28        |
| 1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL.....  | 29        |
| 1.2.1 Os ciclos do curso de Pedagogia Intercultural.....   | 32        |
| 1.2.2 A seleção de professores .....   | 34        |
| 1.2.3 As etnias contempladas no curso .....  | 35        |
| 1.2.4 A estrutura do prédio .....  | 36        |
| 1.3 MAPEANDO O PROBLEMA: OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL. ....  | 36        |
| <b>2 ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA – AM</b> .....   | <b>41</b> |
| 2.1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ...   | 42        |
| 2.1.2 Interculturalidade e diferenças linguístico-culturais.....   | 46        |
| 2.2. METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO .....  | 51        |
| 2.3 AVALIAÇÃO DOS DESAFIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL .....   | 56        |
| 2.3.1. Percurso Profissional, Acadêmico e principais responsabilidades da função em que estão atuando os sujeitos da pesquisa.....       | 56        |
| 2.3.2. Percepções sobre a Educação Escolar Indígena e Formação de professores.....   | 58        |
| 2.3.3. Percepções sobre a Interculturalidade e Diferenças Linguístico-cultural   | 62        |
| 2.3.4 Sugestões e propostas para a melhoria do curso ofertado .....  | 68        |
| 2.3.5 Conclusão da Análise .....   | 71        |
| <b>3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR PARA PROFESSORES INDÍGENAS.</b> .....           | <b>72</b> |
| 3.1 - DESAFIOS ENCONTRADOS E AÇÕES PROPOSTAS .....   | 72        |
| 3.2.1 Plano de ação na dimensão ‘Dificuldade de comunicação entre professores formadores e em formação pela diferença linguística’ ..... | 73        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3.2.2 Plano de ação na dimensão do problema ‘Estrutura predial onde funciona o curso’</b> .....                                   | <b>76</b> |
| <b>3.2.3 Plano de ação na dimensão ‘Política de acesso e permanência dos professores cursistas’</b> .....                            | <b>76</b> |
| <b>3.3.4 Plano de Ação na dimensão ‘Vínculo empregatício dos professores em formação’</b> .....                                      | <b>77</b> |
| <b>3.3.5 Plano de ação na dimensão ‘A concepção da interculturalidade e da diferenciação linguístico-cultural na docência’</b> ..... | <b>79</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>81</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | <b>89</b> |
| <b>ANEXOS</b> .....  | <b>97</b> |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a formação superior do professor indígena numa proposta intercultural do curso de Pedagogia presencial, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para docentes indígenas das etnias ticuna, kokama e kambeba da rede municipal de ensino de São Paulo de Olivença, Amazonas. Assim, nesta pesquisa buscamos evidenciar as dificuldades e os desafios enfrentados para a implementação do referido curso.

O **Município de São Paulo de Olivença**<sup>1</sup> está situado na Região Norte do Brasil, na mesorregião do Alto Solimões, no sudoeste amazonense à margem direita do rio Solimões, alto Solimões, há 1.146 Km., em linha reta e 1.432 Km por via fluvial distante de Manaus, ocupando uma área de 19. 835 Km<sup>2</sup>. Sua população é constituída de não indígenas e indígenas, cujas etnias são o kokama, kambeba, kaixana, os quais estão em processo de afirmação e revitalização da língua e o ticuna que são nativos falantes da língua materna e que representam mais de 70% da rede municipal de ensino.

A formação de professores indígenas por meio do Ensino Superior ganha cada vez mais destaque e tem se caracterizado como uma das mais constantes reivindicações do movimento indígena no Brasil, sendo concebida como mais uma forma de “resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente através da perspectiva do diálogo intercultural, frente à concretização da autonomia e respeito à diferença” (GRUPIONI, 2006, p.55). Essa formação é norteadada por ampla base legal que proporciona aos alunos um ensino com um olhar diferenciado, voltado ao fortalecimento de seus projetos enquanto povos culturalmente diversos, com modos de vida e de organização peculiares.

Essa concepção de educação é corroborada pelo Relatório Final do Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e de direitos culturais diferenciados” (DESAFIOS, 2004), que diz:

As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural, que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de tornarem-se expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena. Acentuou-se

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao>.

assim a discrepância entre um Estado que se define como multicultural, mas que na prática opera com princípios e ações coerentes com a monoculturalidade (p.7)

Não obstante, a efetivação deste direito ainda está longe de ser plenamente concretizada, o que se deve, dentre outros motivos, ao fato de essa política pública ser bem recente, tornando-se complexa tanto para os sistemas de ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores.

O interesse em pesquisar esse tema reporta ao início da carreira do magistério do pesquisador.

Sou egresso do concurso público do Estado do Amazonas realizado no ano de 1986, com início da carreira na mesma data. Este concurso surgiu como uma das raras oportunidades de trabalho e, logrando êxito no certame, assumi a função de professor pela necessidade remunerativa e pela insistência de minha irmã mais velha (também professora), sendo deslocado para trabalhar na aldeia indígena ticuna de Belém do Solimões, a qual, naquele período, pertencia ao município de São Paulo de Olivença, desmembrado em seguida e integrado ao município de Tabatinga.

As condições deste local não eram aprazíveis, pois não havia infraestrutura adequada (água potável, luz elétrica, entre outras) por falta de recursos. Entre as poucas benfeitorias existentes na comunidade, havia uma pequena escola com quatro salas de aula, construída em alvenaria, com piso de barro, mantida pelos Padres Capuchinhos do Amazonas<sup>2</sup> em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), sendo esta a primeira escola onde vim a exercer a docência.

Inicialmente, o trabalho foi dificultoso devido ao contraste de cultura relacionado a língua nativa, horário de trabalho, alimentação e festividades tradicionais. Gradualmente, fui me adaptando, procurando realizar um trabalho educacional multicultural. Depois de um ano de trabalho e experiência profissional, alicerçado na concepção da cultura indígena ticuna, e no respeito ao povo da floresta, fui removido para a sede do município, ao final do ano de 1986.

No ano de 1987, fui lotado na Escola Estadual Nossa Senhora da Assunção e trabalhei com turmas das séries iniciais e, posteriormente, em séries finais, procurando o aprimoramento na docência, participando de cursos de capacitações, reciclagens e formações pertinentes. Pelo trabalho executado e por pertencer ao

---

<sup>2</sup> Missionários Franciscanos, pertencentes à província da Seráfica Úmbria, Itália, que no ano de 1909 assumiram a missão de testemunhar o Reino de Deus na Região do Alto Solimões, Amazonas.

grupo político que assumiu a administração municipal no ano de 1989, fui convidado a assumir a gestão em uma escola da rede estadual (Escola Prof.<sup>a</sup> Sônia Maria), cargo no qual permaneci até 1991.

No ano de 1992, havia no Estado do Amazonas um grande número de professores que não possuíam a formação superior necessária ao exercício da docência. Por isso, para atender ao disposto no art. 30, alínea 'c' da LDB 5692/71, que reza “para o exercício do magistério, exigir-se-á a habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena”, o Governo do Amazonas firmou contrato e parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Programa de Exercício para o Profissional do Magistério, para tal fim. Realizei a inscrição e obtive êxito no certame, indo cursar Licenciatura Plena em Letras no município de Benjamin Constant – AM, concluindo-a no ano de 1995.

No mesmo ano, participei de um processo seletivo para gestores, no qual fui aprovado, assumindo a gestão da centenária Escola Estadual Nossa Senhora da Assunção, permanecendo no cargo até o ano de 1999, quando me afastei para concorrer a um cargo eletivo nas eleições municipais. Eleito vereador no ano de 2000, permaneci assumindo concomitantemente as funções de legislador e professor. Após o término do mandato (2004), fiquei somente na docência ministrando aulas para turmas do Ensino Médio até o ano de 2008. Neste período mantive contatos com alunos indígenas da etnia ticuna, que vinham com o objetivo de dar continuidade aos estudos, porque nas suas aldeias o atendimento educacional ia somente até o Ensino Fundamental.

Os índios da etnia ticuna ou *Magüta*, segundo suas lendas e mitos, são o ‘povo pescado das águas do Igarapé *Eware*’, pelos deuses Yoi e Ipi. Configuram hoje o mais numeroso povo indígena da Amazônia Brasileira, com 53.544 indivíduos (ISA, 2014). Têm uma história marcada pela apropriação violenta de suas terras pelos seringueiros, pescadores e madeireiros, mas, por se refugiarem nas cabeceiras dos altos igarapés, conseguiram preservar a sua riquíssima cultura. São falantes do ticuna, do tronco linguístico ticuna, caracterizada como uma língua ‘tonal’ que é um idioma que usa vários tipos de sons/tom/silaba para diferenciar o significado das palavras, cujas especificidades se assemelham a muitas línguas indígenas faladas no Brasil, as quais são desafiadoras, tanto quanto à fonologia, como quanto à sintaxe.

No ano de 2009, assumi a função de Dirigente Municipal de Educação de São Paulo de Olivença (permanecendo até 2016), tarefa instigante e desafiadora devido à

situação crítica pela qual passava a rede municipal de ensino, que é preponderantemente indígena.

Anteriormente ao período acima citado, os gestores municipais não aplicavam corretamente os recursos financeiros constitucionais destinados para as políticas educacionais, e os empregavam ou desviavam para outros fins, ocasionando muitas lacunas educativas entre elas a falta de estruturas físicas escolares, plano de valorização dos profissionais da educação, formação inicial e continuada destes profissionais, merenda escolar, etc., mau uso e má gestão de recursos públicos que os levaram a responderem criminalmente junto aos órgãos de fiscalização e controle da justiça federal.

Assim, por estar sempre presente nas comunidades ribeirinhas, tomei conhecimento das inúmeras dificuldades inerentes à educação, entre as quais o número excessivo de pessoas que não podiam dar continuidade aos estudos por motivos diversos (como financeiro), dentre eles um percentual significativo de professores indígenas da rede municipal de ensino.

Por estar envolvido na luta e nos movimentos da Educação Escolar Indígena (sendo membro da Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena - CNEEI) e por possuir um perfil cultural alinhado com os povos indígenas existentes na região, no ano de 2014, participei do processo seletivo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e fui classificado para ministrar aulas para a turma de Graduação em Pedagogia Intercultural, com matrícula inicial de 79 professores indígenas das etnias ticuna, kambeba e kokama no município de São Paulo de Olivença.

Na atualidade, continuo exercendo a docência como funcionário público lotado nas escolas estaduais do município e, no período de recesso, acompanho as atividades acadêmicas como professor-colaborador em uma disciplina específica do curso.

Os professores em formação foram cadastrados e selecionados pela Secretaria Municipal de Educação, atendendo aos requisitos básicos exigidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/CAPES/MEC, programa governamental de formação de professores que é realizado em regime de colaboração com os outros entes federados.

As aulas, na modalidade presencial, são realizadas no recesso escolar (janeiro e julho), quando os indígenas deixam as suas aldeias e vêm aprimorar a sua formação. O referido curso é coordenado e executado pela UEA e, no

desenvolvimento da formação desses professores, foram detectados diversos problemas estruturais, pedagógicos e metodológicos.

Dessa forma, questiona-se: quais os desafios enfrentados para a implementação e efetivação da proposta do curso de pedagogia intercultural ofertado pela UEA no município de São Paulo de Olivença? Dentre os muitos desafios apresentados, ressaltam-se a comunicação entre professores e acadêmicos, principalmente o relativo à língua, pois quase todos os alunos da etnia ticuna têm dificuldade de compreender a língua portuguesa, e o fato de alguns professores que ministram as disciplinas não terem experiências com esta formação intercultural.

Assim este trabalho tem como objetivo geral o de analisar os desafios na implementação e efetivação do curso de Pedagogia Intercultural ofertado pela UEA no município de São Paulo de Olivença- AM.

Diante das complexidades apresentadas pretendemos também propor ações capazes de corrigir ou minimizar os desafios detectados, a fim de oportunizar condições para que as escolas indígenas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena, propiciando um diálogo intercultural, a partir de suas lógicas e valores.

Muito embora a reivindicação de professores, comunitários e lideranças indígenas ter sido contemplada com o curso voltado para a formação de professores indígenas em formato intercultural, esse modelo ainda não é o adequado porque o mesmo prioriza quase que totalmente a língua portuguesa, como também a seleção de professores formadores leva em consideração a titularidade de estudo em detrimento da praticidade do mesmo no campo da educação escolar indígena. Tal afirmação é reiterada no desenvolvimento do curso com o surgimento de problemas que serão descritos sequencialmente.

O trabalho está organizado em três capítulos. No Capítulo I, é apresentada a descrição do caso de gestão, mostrando os desafios da implementação do Curso de Pedagogia Intercultural (modalidade de formação de professores indígenas), pelo PARFOR, coordenado e ofertado pela UEA no município de São Paulo de Olivença.

No Capítulo II, apresentamos as orientações teórico-metodológicas adotadas para a realização do estudo, tendo como foco o viés qualitativo. Também são apresentados os instrumentos que geraram os dados obtidos e a forma como foram

empregados, bem como a metodologia utilizada para analisá-los. A análise da implementação do curso também é realizada nesse capítulo, assim como são retomadas as categorias definidas para análise das entrevistas aplicadas aos professores indígenas em formação, aos professores formadores e à Coordenação do Curso de Pedagogia Intercultural, para identificar os principais problemas e desafios enfrentados na formação.

No capítulo III, retomaremos o caso de gestão e sua análise, mostrando a relevância da intervenção, bem como a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) e sua aplicabilidade.

## **1. O PROCESSO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL**

O presente capítulo apresenta os desafios do Curso de Pedagogia Intercultural do PARFOR no município de São Paulo de Olivença, ofertado pela UEA. O objetivo é analisar as dificuldades apresentadas por professores de formação e professores em formação, visto que a maioria dos professores indígenas é falante da língua materna (ticuna), o que é um dos fatores a ser considerado no desenvolvimento do curso. Inicialmente, apresentaremos a legislação do PARFOR, a sua efetivação no Estado do Amazonas e no município, dando ênfase ao curso de Pedagogia Intercultural, delineando os principais desafios inerentes ao curso.

### **1.1 BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) norteia a educação brasileira, com fundamentos sobre princípios, fins, direitos/deveres, organização, níveis/modalidades etc. Em seu artigo 62, refere-se à formação docente para atuar na educação básica:

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.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologia de educação à distância

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 1996, p.46).

Segundo dados obtidos no texto de Pestana (2009), esta política de formação do docente da educação básica nos anos de 2007/2008 ainda não havia sido implementada, conforme observamos na tabela 01.

**Tabela 1 - Professores anos iniciais/finais do ensino fundamental – 2007/2008**

|               | Total de professores | Licenciados % | Com magistério % | Outros níveis % |
|---------------|----------------------|---------------|------------------|-----------------|
| Anos iniciais | 685.025              | 54,9 %        | 32,3 %           | 12,8 %          |
| Anos finais   | 540.496              | 73,4 %        | 26,6 %           | -               |

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Os professores sem a habilitação exigida por lei estavam lotados em salas de aula nas várias modalidades de ensino, como creche, Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para amenizar essa deficiência educacional, o Governo Federal lançou o PARFOR, no dia 28 de maio de 2009, como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. O PARFOR tem a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, estaria sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, conforme afirma o artigo 1º do referido decreto:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

O parágrafo único frisa, no artigo 1º, que o programa “será realizado na forma dos Artigos 61 a 67 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica”. O PARFOR tem como estratégia atuar em regime de cooperação, com base em plano estratégico conjunto entre a União e os entes federados, que devem apresentar diagnóstico das necessidades estaduais e municipais de formação de profissionais da educação, envolvendo as instituições públicas de nível médio e superior, segundo sua capacidade de atendimento, e definir obrigações recíprocas entre os partícipes. Outra estratégia utilizada pelo PARFOR é a de “implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica

na educação superior nas respectivas áreas de atuação dos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, mas em efetivo exercício”. (BRASIL, 2009, p. 01).

O acesso dos docentes à formação requerida na LDB é realizado por intermédio da oferta de turmas especiais, por uma Instituição de Ensino Superior (IES), em cursos de Licenciatura para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo, se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula.

Já a segunda licenciatura é destinada aos professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica. A Formação pedagógica é para docentes ou tradutores intérpretes de Libras com nível superior em curso que não seja licenciatura, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

No período de 2009 a 2013, foram ofertadas pelo PARFOR, em todo Brasil, 244.065 vagas, assim distribuídas: 70,09 % para cursos de primeira licenciatura; 26,59% para segunda licenciatura; 0,83% de Formação Pedagógica (PLATAFORMA FREIRE, 2013). A oferta de cursos se realizou através de 132 IES, atingindo 500 municípios em 26 unidades federativas. As matrículas foram assim distribuídas:

**Tabela 2 - Distribuição regional de matrículas 2009-2013**

| <b>Região</b> | <b>Percentual de matrículas %</b> |
|---------------|-----------------------------------|
| Norte         | 48,86%                            |
| Nordeste      | 38,18 %                           |
| Centro-Oeste  | 1,38 %                            |
| Sul           | 7,76 %                            |
| Sudeste       | 3,81 %                            |
| Totais        | 100,00 %                          |

Fonte: Plataforma Freire (2013).

Observa-se que a Região Norte lidera o ranking de matrículas devido à grande demanda de profissionais da educação que não possuíam a formação superior, tendo em vista que, no período anterior a 2009, as políticas públicas eram raras para esta

região, principalmente no Estado do Amazonas, ou seja, o cunho equitativo ainda estava longe de ocorrer, sendo o problema minimizado com a implantação do PARFOR. Assim, o Programa veio amenizar o grave problema que existia na educação brasileira referente à formação superior dos professores da educação básica, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

O conceito de equidade foi adotado no Brasil por forças das instituições internacionais multilaterais, como o Banco Mundial, que viam na Educação fator preponderante para a estruturação e melhoria da vida humana, promoção de igualdade de oportunidades e igualdade de tratamento a todos. Nesse sentido, segundo LIMA e RODRIGUEZ, duas concepções de equidade se delinearam:

Nota-se que ora o conceito é entendido como em tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidade, por exemplo) ora em tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos). Atente que não se trata de um jogo de palavras, mas de conceitos que orientam as políticas públicas que se implementam referenciadas nestas concepções. A aplicação prática de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes de “tratar de forma desigual os desiguais” e este é o conceito de equidade que consideramos correto, pois de alguma forma isto pode contribuir para resultados mais igualitários. (LIMA e RODRIGUEZ, 2008. P. 61)

Assim, na implantação das políticas públicas, principalmente na educacional, é imprescindível um olhar diferenciado para as minorias, inseridos nelas os negros, quilombolas e indígenas, para que o conceito de equidade, compreendido como “igualdade de oportunidades”, seja efetivado como tratar os “desiguais como desiguais”.

Dos cursos com vagas solicitadas no PARFOR, a Pedagogia lidera o ranking com 15,46%, seguido de Artes (9,97%), Educação Especial (8,25%), Ciências Naturais/Biológicas (8,19%), Letras/Língua Portuguesa (6,77%) e Pedagogia do Campo (5,87%). A preferência pela Pedagogia se justifica pelo fato de que a maior demanda de professores está no ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A implementação e o fortalecimento do controle social do PARFOR têm se manifestado por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente, órgãos colegiados criados por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, para dar cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo, dentre outras atribuições, “a responsabilidade da elaboração dos planos estratégicos, aprovação das prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério, e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas”.

A participação nos Fóruns é feita mediante adesão dos órgãos, instituições ou entidades locais (estaduais e municipais) que solicitam formalmente sua adesão técnico-operacional entre as partes para promover a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica. Com o mesmo propósito, o PARFOR adotou para as IES a formalização de Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, em que se encontram estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas do PARFOR, com programação e indicadores definidos, tendo em vista a previsão da entrada dos alunos em cada curso. Os municípios têm participação efetiva no processo de validação das matrículas dos professores de sua esfera administrativa.

Os professores interessados em participar dos cursos devem realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire<sup>3</sup>, estar cadastrados no EDUCACENSO na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiverem vinculados. Ao validar as pré-inscrições dos professores de sua rede, a Secretaria de Educação certifica que a pré-inscrição foi realizada no curso da disciplina/etapa de atuação do docente em sala de aula e que aprova a participação do docente, concordando que o mesmo seja liberado nos dias e horários fixados no projeto pedagógico para frequentar o curso, sem prejuízo de suas atividades profissionais e remuneração. Ressalta-se que a pré-inscrição não garante vaga e matrícula na IES. Os pré-inscritos serão submetidos ao processo seletivo determinado pela por ela, e os selecionados deverão comprovar, no ato da matrícula, possuir os requisitos para a participação no Programa, bem como atender às normas acadêmicas da Instituição.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente têm as seguintes atribuições junto ao PARFOR Presencial: analisar e aprovar o Quadro de Oferta de Cursos e Vagas conforme a demanda das redes estaduais e municipais; ativar, na Plataforma Freire, os cursos aprovados para serem ofertados no seu estado; acompanhar a execução do PARFOR Presencial, bem como a aprovação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas e participação das IES; encaminhar para a CAPES o calendário e as atas das reuniões do Fórum Estadual Permanente de Apoio à

---

<sup>3</sup> A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e o acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.

Formação Docente para serem publicados no site do órgão federal (BRASIL, 2009b).  
Conforme o Manual Operativo do PARFOR:

os municípios, por meio das suas secretarias de educação ou órgão equivalente, devem promover e articular as ações do PARFOR Presencial no âmbito das escolas sediadas em seu município;[...] articular-se com as IES visando a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação [...], colaborar com o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, apresentando as informações que forem solicitadas quanto à demanda por formação no município, com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico de Formação Docente do Estado. PARFOR (2014, p. 3)

As Secretarias Municipais de Educação também devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc.) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do PARFOR Presencial. Esse item, muitas vezes, não é cumprido na íntegra pelo município em virtude da precariedade de recursos e da visão que o executivo tem acerca do investimento na educação, pois alguns o concebem como despesa.

### **1.1.2. O PARFOR no Estado do Amazonas**

Dentre os estados brasileiros, o Amazonas apresentava no período de 2009-2013 um percentual de 10,26% de matrículas, com 220 turmas no PARFOR, perdendo apenas para os estados do Pará (29,94%) e Bahia (16,64%), sendo que o início do programa se deu em dezembro de 2009, com a formação na modalidade presencial. Esses cursos foram ofertados pelas IES, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que iniciou alguns cursos na cidade de Manaus, região metropolitana, e em algumas unidades do interior do Estado. A UFAM, em seu processo de extensão e interiorização, ofertou, no período de 2009 a 2013, 23 cursos de primeira e segunda licenciaturas, atendendo a 36 municípios amazonenses e perfazendo um total de 173 turmas (CAPES, 2013).

A UEA foi instituída através do decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, autorizada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001, com a natureza jurídica de fundação pública, inscrita no Ministério da Fazenda sob o CNPJ nº 04.280.196/0001-76, como uma instituição pública de Ensino, Pesquisa e Extensão, com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com atuação

inicial nas áreas de Ciências Sociais, Tecnologia, Educação, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Direito, Administração Pública e Artes.

O PARFOR/UEA oferece cursos regulares de primeira e segunda licenciatura em Pedagogia, Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, Matemática, Ciências Biológicas, Geografia, História e Ciências da Religião, na modalidade presencial, destinados a docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica, que não tenham formação superior ou que queiram realizar o curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula.

**Tabela 3 - O PARFOR/UEA em números – 2009-2016**

| <b>CURSOS</b>                      | <b>Nº de concluintes</b> |
|------------------------------------|--------------------------|
| Ciências Biológicas – 2ª Licenc.   | 59                       |
| História – 2ª Licenc.              | 32                       |
| Geografia – 2ª Licenc.             | 31                       |
| Letras – Língua Port. – 2ª Licenc. | 130                      |
| Matemática- 2ª Licenc.             | 148                      |
| Pedagogia – 1ª Licenc.             | 457                      |

Fonte: UEA, 2016.

Observa-se que no período de 2009-2016 a UEA formou 857 professores em quase todos os municípios amazonenses, sendo que o curso que oferece mais turmas é o de Pedagogia. Esses números mostram a importância do Programa para a Região Amazônica, mesmo que este programa de formação não atente, não leve em consideração a contextualização indígena, não consegue atender a diversidade cultural dos povos da floresta, cumpre em parte um dos seus objetivos que é a formação inicial para professores que atuam na Educação Básica e que não possuem formação superior.

**Tabela 4 - Números atuais do PARFOR/UEA**

| <b>PARFOR/UEA – 2016</b> |       |
|--------------------------|-------|
| <b>Nº Cursos</b>         | 09    |
| <b>Nº Turmas</b>         | 54    |
| <b>Nº Polos</b>          | 24    |
| <b>Nº alunos (total)</b> | 2.192 |

Fonte: UEA, 2016.

Atualmente, há cursos do PARFOR/UEA que ainda são oferecidos para as várias modalidades de ensino e abrangem professores de todo o Amazonas, em que estão inseridos os professores indígenas nas suas respectivas etnias.

### **1.1.3. O PARFOR no Município de São Paulo de Olivença – AM**

O município de São Paulo de Olivença, no ano de 2009, apresentava um dado estatístico agravante: “69% dos profissionais de educação da rede municipal de ensino não possuíam a formação adequada e exigida para o exercício da docência” (SEMEC/SPO, 2009). Sobre este dado, causava mais preocupação quando se consideravam somente os professores indígenas que trabalhavam nas aldeias e comunidades indígenas: 80% deles não tinham a referida formação.

Para amenizar o problema, a primeira providência a ser tomada foi a adesão do município ao PARFOR. Em seguida, foi realizado um levantamento geral de todos os professores que necessitavam de formação, como também da área de conhecimento que precisavam cursar. Após esses procedimentos, todos foram cadastrados na Plataforma Freire, obedecendo aos critérios e exigências do Manual Normativo do PARFOR.

No ano de 2010, a UFAM iniciou uma turma com 50 alunos/professores com o curso em Licenciatura em Letras, e outra, com o mesmo número de vagas, para a Licenciatura em Matemática. Essas turmas eram formadas de alunos-professores indígenas e não indígenas da rede estadual e municipal de ensino na modalidade presencial, com professores ministrantes oriundos de outros municípios. Alguns destes eram pertencentes ao quadro efetivo da UFAM e, outros, advindos dos processos seletivos realizados para tal fim.

A grade curricular seguia a mesma do ensino regular da universidade, não havendo a preocupação com a diversidade da turma. As etapas do curso eram realizadas no período do recesso. Por isso, a maioria dos alunos precisava se deslocar de sua localidade e ficar por um período de dois a três meses na sede do município, ocasionando a desistência de muitos. Da turma de Letras, 38 lograram êxito e, da turma de Matemática, apenas 28 completaram a sua formação.

Em agosto de 2010, a UEA iniciou o curso de Pedagogia para duas turmas: uma com 45 alunos e outra com 47. Os alunos que participaram do curso de

Pedagogia eram professores que estavam em pleno exercício de sua profissão e que pertenciam à rede municipal de ensino. Assim, as aulas aconteceram no período de recesso escolar, a fim de que os professores pudessem participar sem prejuízo da formação ofertada. A grade curricular seguia o modelo dos cursos regulares da UEA e não atentava para a diversidade de alunos existente nas turmas, dentre eles alunos falantes da língua materna indígena. O curso terminou em setembro de 2015 com um percentual de 10% de desistência.

Em 2014, depois de amplo debate com órgãos e lideranças indígenas, foi ofertado o curso de Pedagogia Intercultural, com matrícula inicial de 79 alunos-professores indígenas das etnias ticuna, kambeba e kokama. Já em julho de 2016, se inicia o curso de Geografia com 40 professores da rede municipal de ensino. Nesse curso, também há a predominância de professores indígenas.

**Tabela 5 - O PARFOR em São Paulo de Olivença – Am – 2010-2015**

| <b>IES</b>   | <b>CURSO</b> | <b>MATR.</b> | <b>CONCL.</b> | <b>DESIST.</b> | <b>INDÍGENAS/DESIST</b> |
|--------------|--------------|--------------|---------------|----------------|-------------------------|
| UFAM         | Letras       | 50           | 38            | 12             | 10                      |
| UFAM         | Matemática   | 50           | 28            | 22             | 16                      |
| UEA          | Pedagogia    | 92           | 78            | 14             | 11                      |
| <b>Total</b> |              | 192          | 144           | 48             | 37                      |

Fonte: SEMEC-SPO, 2016.

Dos professores em formação que conseguiram a conclusão dos cursos ofertados, há uma grande predominância de indígenas ticuna. Todavia, dos que desistiram/evadiram, também houve um percentual significativo de indígenas ticuna, levantando-se a hipótese de dificuldade de comunicação entre professores e alunos pela diferença linguística.

## 1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL

Nesta seção apresentamos os dados do Curso de Pedagogia Intercultural. Exporemos as informações pertinentes sobre o Projeto Pedagógico – cuja divisão compõe-se de módulos constituídos de eixos (ciclos) –, o processo de seleção de professores formadores, as etnias contempladas no curso e o prédio onde ele funciona.

No ano de 2009, os dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) apontaram uma demanda significativa de professores (69%) que não possuíam a formação superior, sendo que, deste percentual, mais de 80% são de professores indígenas das etnias existentes no município. Para amenizar essa situação, o município de São Paulo de Olivença aderiu ao PARFOR e, juntamente com UFAM e UEA, iniciou vários cursos de formação.

Em 2010, a UFAM ofertou os cursos de Matemática (50 alunos) e Letras (50 alunos), cujas turmas eram mistas, ou seja, havia alunos indígenas e não indígenas, com matriz curricular no modo do ensino regular. De forma semelhante, a UEA, no mesmo ano, ofertou o curso de Pedagogia, atendendo a 92 professores/alunos, dentre os quais 40 indígenas. A matriz curricular novamente não atentava para os sujeitos que integravam a turma. No ano de 2014, tem início o curso de Pedagogia Intercultural para atender a 79 professores indígenas das etnias ticuna, kambeba e kokama

Por ter em seu quadro efetivo uma grande demanda de professores indígenas sem formação acadêmica superior, a SEMEC/SPO reivindicou, junto à UEA, um curso de formação específica para professores indígenas das etnias ticuna, kambeba e kokama, visto que o município encontra-se inserido no território etnoeducacional do Alto Solimões no Amazonas. Os 79 sujeitos dessa demanda são professores já atuantes na rede de ensino, que traziam saberes de experiências da docência e possuíam como formação acadêmica o nível médio, através do projeto PIRAYAWARA/SEDUC/AM<sup>4</sup>.

A necessidade apresentada justificava-se também porque alguns professores indígenas trabalhavam no esforço da revitalização da língua materna e na manutenção da cultura, sobretudo das etnias kokama e kambeba, que estão vivenciando um processo de afirmação de sua identidade étnica. Isso também se assemelha à situação dos ticunas, falantes fluentes da língua ticuna, que têm o desafio de trabalhar a escrita e a alfabetização dos alunos para manter vivas sua língua e cultura.

O pleito foi acatado pela direção da UEA, que acionou a sua Coordenação da Educação Escolar Indígena, sendo que a primeira providência foi montar um corpo técnico-pedagógico para delinear as atividades pertinentes. Foram planejados vários

---

<sup>4</sup> O Projeto PIRAYAWARA é desenvolvido pela Gerência da Educação Escolar Indígena da SEDUC/AM e tem como objetivo formar e capacitar professores para o magistério para ministrarem aulas do 1º ao 5º ano (séries iniciais) e Ensino Médio nas escolas indígenas.

encontros, o primeiro com o grupo que apresentou a demanda. A reunião ocorreu em julho de 2013 no município São Paulo de Olivença, com representantes da UEA, do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), da Secretaria de Estado para Assuntos Indígenas (SEIND) e dos coordenadores do Setor de Educação Escolar Indígena local, além do Secretário Municipal de Educação e outras lideranças indígenas das comunidades.

Debateu-se sobre qual curso seria ofertado, quais as proposições que as comunidades indígenas traziam para a discussão desse currículo e qual o papel das instituições envolvidas nesse processo. Buscando-se um discernimento mais aprofundado da realidade de trabalho desses futuros alunos do curso, e no intuito de atender o que preconiza a diretriz da Educação Escolar Indígena, realizou-se uma visita em várias escolas de diferentes comunidades indígenas envolvidas.

Após esses percursos, foram apresentadas a demanda e as necessidades do grupo no Colegiado de Pedagogia da Escola Normal Superior da UEA, cujo pleito foi acatado, ao tempo em que se constituiu um grupo multidisciplinar de professores para trabalhar no Projeto Pedagógico do Curso. Em novembro de 2013, o esboço da proposta foi apresentado no seminário da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) no município de Benjamim Constant, onde se discutiu o acesso dos indígenas do Alto Solimões na Universidade. As propostas foram debatidas com o grupo formado para compor o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso.

Após os intensos debates e reuniões, optou-se por um curso de formação inicial para atender as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, portanto, um curso de Pedagogia, o qual deveria ter como eixo norteador o ensino e a utilização da língua materna (amplamente reivindicado pelas comunidades).

Sobre essa formação, a Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, diz que:

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

[...]

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas

tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino. (BRASIL, 2012)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (artigo 7, § 2º) preceituam 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”.

Diante desse quadro, o currículo do curso não poderia ser discutido fora desse contexto. A participação da comunidade indígena, por meio de seus representantes, foi crucial em sua concepção e construção, sendo bastante frisada a presença dos “saberes indígenas” e as implicações pedagógicas do trabalho em suas comunidades. Essa interlocução se deu em diferentes momentos e espaços, configurando-se como um diálogo intercultural de diferentes saberes e experiências que se entrelaçaram na tessitura desse currículo. Para Moreira e Silva (2002, p.8):

[...] currículo é um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação.

Assim, para atender às especificidades dos sujeitos envolvidos, o currículo do curso foi amplamente discutido com as lideranças indígenas, em várias etapas, em seu próprio ambiente, ou seja, nas aldeias indígenas. Nas subseções sequenciais, serão detalhadas mais informações pertinentes ao curso de formação, quais sejam: a organização dos ciclos, o processo de seleção de professores ministrantes, as etnias presentes na formação e a estrutura predial (local disponibilizado para alocação das turmas).

### **1.2.1 Os ciclos do curso de Pedagogia Intercultural**

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural foi organizado em nove módulos, em períodos alternados, com duração de três meses cada um

(janeiro/março, junho/agosto), sendo constituído por três eixos: Ciclo Básico, Ciclo de Aprofundamento e Ciclo Específico de Etnoeducação.

O Ciclo Básico enfatiza os conhecimentos gerais acerca da sociedade e do homem, do trabalho científico e das políticas públicas voltadas à educação, e inclui um estudo mais específico sobre as comunidades indígenas onde residem os alunos, suas organizações e a participação de alguns membros que exercem liderança nesses locais como um elemento organizador para compreender a sociedade e seus sujeitos. Trabalham-se também as políticas públicas educacionais voltadas para povos indígenas, e o estudo dessas resoluções.

No Ciclo de Aprofundamento são enfatizados os conhecimentos da escola, a contribuição da Psicologia e da Didática a partir do contexto local, ancorados nos círculos de socialização da Pedagogia da Alternância, no início de cada módulo. As atividades de incursão nas escolas onde atuam esses alunos são os eixos que norteiam os estudos e discussões dos conhecimentos trabalhados.

Por fim, no Ciclo Específico de Etnoeducação, a ênfase é o trabalho com as línguas maternas e as atividades de intervenção nas escolas, pautadas no conhecimento que delas construiu-se durante o percurso do curso.

O curso apresenta disciplinas específicas denominadas “Tópicos Especiais”, que são aquelas que buscam articular as pesquisas realizadas nas comunidades indígenas com as atividades desenvolvidas em sala de aula, buscando dar sustentação à formação dos professores Indígenas, conforme o descrito abaixo:

**Quadro 1 - Temas pesquisados por professores em formação**

| <b>TÓPICOS</b> | <b>TEMA</b>                          | <b>OBJETO PESQUISADO</b>   |
|----------------|--------------------------------------|--|
| <b>I</b>       | Levantamento Histórico da Comunidade | A pesquisa é relativa à fundação das comunidades, seus primeiros habitantes, tipos de moradias, o funcionamento dos espaços escolares etc.         |
| <b>II</b>      | Descrição da Organização Societária  | Os dados pesquisados estruturam a pirâmide social das comunidades, os sujeitos que exercem o poder de liderança como caciques, pajés, conselho dos |

|     |  |   |
|-----|--|---|
|     |  | anciãos, pastores das igrejas, professores, agentes de saúde etc.   |
| III | Expressões Culturais da Sociedade                                  | As manifestações culturais, costumes e tradições dos indígenas são apresentados neste tópico. Eles descrevem as danças, festividades (religiosas ou não), o que perdura ou o que foi suprimido pelas instituições religiosas.   |
| IV  | Produções de Vida na Comunidade                                    | Os modos de vida e trabalho retratam o cotidiano dos indígenas: o que produzem, para subsistência e/ou comercializam, o que plantam, como se alimentam, o relacionamento social com os não indígenas.   |
| V   | Organização do Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena | Pretende-se abordar a organização do trabalho pedagógico e docente do professor indígena, o trabalho docente na escola indígena, o uso social da língua materna na comunidade e na escola, o uso da língua materna como língua de instrução, como também fazer um levantamento do uso social da língua materna na comunidade. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados disponíveis na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural de São Paulo de Olivença/UEA, 2017.<sup>5</sup>

No intervalo entre os módulos, são realizados seminários e oficinas sobre temas específicos, entre eles as apresentações do que foi produzido na pesquisa de campo, a fim de estabelecer contato permanente com os alunos e alimentar a reflexão durante todo o curso. Também é feito o acompanhamento das atividades previstas pela Pedagogia da Alternância que, a cada período de estudos, possibilita a reflexão de aspectos importantes da organização social, cultural e escolar desses povos.

### 1.2.2 A seleção de professores

Os professores que ministram aulas no PARFOR Presencial no município de São Paulo de Olivença são classificados por meio de processo seletivo, com edital expedido pela Reitoria da UEA. Estabelecem-se dois tipos de professores, Professor Formador I e Professor Formador II, os quais devem ter como requisitos: formação acadêmica na área de conhecimento da disciplina em que irá atuar (preferencialmente

<sup>5</sup> Disponível em [www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br).

do corpo docente da IES), experiência mínima de três anos no magistério superior, ter título de mestre ou doutor ou vinculação a programas de pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2009).

Por ser uma instituição de Ensino Superior pública, o processo seletivo é feito através de edital aberto a todo o país, o que faz com que algumas disciplinas dos módulos sejam ministradas por professores oriundos de outras IES, como ocorreu recentemente com a disciplina Tópicos de sintaxe aplicados a línguas indígenas, cuja docente foi a Professora Doutora Marília Soares Facó, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Uma preocupação constante é que não há uma formação específica para os professores que trabalham/trabalharam no curso, principalmente no que concerne ao conhecimento das culturas das etnias envolvidas, sempre prevalecendo a titularidade do professor sobre os outros critérios do processo seletivo.

### **1.2.3 As etnias contempladas no curso**

Os professores em formação, como frisado anteriormente, pertencem à rede municipal de ensino, assim distribuídos por etnias: 62 ticuna, falantes da língua materna, 11 kambebas e 06 kokamas. No período do recesso escolar (janeiro e julho), eles deixam suas aldeias e comunidades e se deslocam para a sede do município para os módulos do curso, enfrentando imensas dificuldades. Dentre as principais, destacamos a moradia (pois os alunos necessitam ficar em casa de parentes) e também as relativas à questão econômica, visto que alguns professores em formação não têm vínculo empregatício com o município, pois a forma de contratação dos mesmos é mediante Processo Seletivo Simples (PSS<sup>6</sup>), que tem um período determinado de vigência.

Outro fator agravante das dificuldades enfrentadas pelos professores em formação é a influência político-partidária na educação, principalmente na contratação/seleção de professores, visto que os docentes que não apoiaram/votaram no grupo vencedor da eleição ficam sem contrato para o resto do ano ou são transferidos para outras comunidades que não são as suas, ocasionando

---

<sup>6</sup> O Processo Seletivo Simplificado – PSS é realizado no início de cada ano letivo pela Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC/SPO) para suprir as vagas de professores nas comunidades indígenas, sendo o contrato de março a dezembro.

consequências singulares nas suas vidas e nas dos seus. Essa situação permeou o cotidiano de vários professores em formação do curso de Pedagogia Intercultural.

#### **1.2.4 A estrutura do prédio**

No ano de 2009, o município de São Paulo de Olivença estabeleceu convênio com a UEA para a formação de seus professores que não possuíam o Ensino Superior. Para alocar os cursos, houve a necessidade de construção ou aquisição de uma estrutura predial que oferecesse as condições plausíveis para o processo educativo.

Pela exiguidade do tempo, a prefeitura municipal adquiriu um imóvel predial, após a reforma e as adaptações necessárias (três salas de aula climatizadas, sala de direção e banheiro), o ambiente foi entregue à instituição para o desenvolvimento de suas atividades. Entretanto, o ambiente não oferecia uma infraestrutura acadêmica de funcionamento, pois não possuía biblioteca, auditório, refeitório etc. (ambientes que são assaz necessários para a produção de projetos e pesquisas). Com o passar do tempo, o prédio começou a apresentar problemas estruturais, como no sistema de iluminação, rachaduras, infiltrações.

No ano de 2012, o Governo do Estado do Amazonas iniciou no município a construção de uma unidade da UEA que em 2017 estava 50% concluída. Todavia, devido à atual situação econômica e financeira que assola os estados e o país, houve o corte de recursos, e, conseqüentemente, a paralisação da obra, sem previsão para a sua conclusão.

Diante disso, podemos concluir que existem vários atores e instituições que necessitam estar articulados para que a implementação do Programa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica possa atingir seus objetivos, ou seja, cada rede de ensino e cada ator tem sua responsabilidade e esta não pode ser transferida. Cada um tem autonomia, mas também restrições, por isso o regime é de colaboração. Por isso, é imprescindível que cada indivíduo e instituição cumpram a sua parte para que o Programa tenha condições de funcionar com êxito.

### **1.3 - MAPEANDO O PROBLEMA: OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL.**

Como frisado anteriormente, a formação de professores indígenas tem se apresentado como uma tarefa complexa para os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, assim como para as próprias escolas indígenas e seus professores. Diante da complexidade dessa tarefa, tem-se buscado soluções diferentes em várias localidades do país. Portanto, não há um único modelo a ser adotado, dadas a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vividas pelos professores indígenas e por suas comunidades.

As dificuldades encontradas pelos professores em formação do curso de Pedagogia Intercultural têm acarretado problemas no aproveitamento dos estudos e desistências. De acordo com as diretrizes da Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 1994), a formação deve ser concebida sob “princípios específicos e diferenciados, em conformidade com os projetos societários, e as instituições formadoras deverão garantir as condições concretas para a sua realização, ao destinar recursos humanos e financeiros adequados”.

Se os professores não têm formação específica para trabalhar com as pedagogias interculturais, provavelmente isso acarretará prejuízos no desenvolvimento dos conteúdos do curso. Sabemos que no processo seletivo havia a preocupação, por parte da coordenação do curso, de atentar para a seleção de professores que tivessem experiência ou envolvimento com a Educação Escolar Indígena.

Entretanto, devido à distância continental desta região, houve a falta de profissionais mestres ou doutores nas áreas das disciplinas do curso, cuja solução encontrada foi a contratação de profissionais da educação com Especialização. Além disso, também não havia a preocupação de dar uma formação para os professores formadores, os quais recebiam a ementa da disciplina e elaboravam as suas aulas de acordo com sua visão e concepção de Educação Escolar Indígena. Essa situação ficou perceptível no relato de alguns professores em formação que, ao serem indagados sobre as expectativas e dificuldades do curso, assim responderam:

“Estou com muita expectativa para expressar meu trabalho, mas não entendi o texto” (professora ticuna em formação)

“Em muitos momentos, tive muita dificuldade com a fala dos professores” (professor ticuna em formação).

Portanto, pelo enunciado dos professores em formação, alguns professores formadores, pela forma de comunicação, tinham dificuldades de propiciar, de favorecer uma aprendizagem numa perspectiva de inclusão.

Outra dificuldade encontrada na implementação do curso de Pedagogia Intercultural refere-se não a fala em línguas diferentes, mas a um grupo não saber a língua do outro.

Em 2017, havia um grupo de professores ticuna em formação com baixo desempenho na aprendizagem devido a pouca assimilação e produção de conhecimento, visto que, dos 79 alunos distribuídos entre as etnias, 62 pertencem ao grupo ticuna, etnia que manteve e preserva a língua materna, a qual é utilizada no dia a dia. Dessa totalidade dos ticuna, 52 têm dificuldade de comunicação, pois não conseguem se expressar e produzir textos na língua portuguesa, condição básica para se avaliar se há aproveitamento ou não.

Para atender aos nove módulos do Projeto Pedagógico do curso, totalizando 39 disciplinas (obrigatórias e específicas), os professores selecionados para ministrar aulas no curso têm formação *lato sensu e stricto sensu*, com trabalhos científicos publicados com temas pertinentes à Educação Escolar Indígena. Alguns pertencem ao quadro efetivo da UEA, outros são de instituições superiores diversas, inclusive de outros estados. Com exceção dos dois professores linguistas, nenhum outro tem formação específica ou conhecimento da língua ticuna, muitos dos quais só conhecem o idioma quando vêm ministrar as aulas. Tendo em vista essa problemática, faz-se necessário repensar a grade curricular do curso com os referidos professores da própria instituição e convidados, para que possam também utilizar metodologias empregando os próprios acadêmicos para tradução das aulas.

Na matrícula inicial do curso no ano de 2014 constavam 79 estudantes que atendiam aos requisitos do programa. Hoje, os presentes somam 73. (UEA, 2016). Todos os desistentes são da etnia ticuna e, ao serem consultados pela Secretaria Municipal de Educação sobre o motivo da evasão, os professores em formação afirmaram que, dentre os vários existentes, o preponderante é alusivo à dificuldade na compreensão dos textos e à linguagem que os professores ministrantes das disciplinas utilizam em sala de aula. .

No dia a dia do curso, os alunos ticuna primam pela assiduidade, mantêm bom relacionamento com os demais colegas, estão sempre disponíveis para quaisquer atividades ou dinâmicas que exigem a participação em apresentações de grupos.

Todavia, em muitas situações, vivem um grande problema que atrapalha a formação: não conseguem compreender os textos e a linguagem dos professores que vêm ministrar as aulas, pois são falantes da língua ticuna, foram alfabetizados nela e a utilizam cotidianamente. Como consequência, têm uma postura de isolamento a um canto da sala, tentando absorver um pouco daquilo que é exposto pelos professores. Os trabalhos escritos realizados são verdadeiras cópias dos textos, não têm coerência e consistência de argumentação. São muito poucos os que conseguem um bom desempenho, sendo estes os que dominam razoavelmente a língua portuguesa, porque nasceram na sede do município ou foram trazidos das aldeias bem pequenos, portanto são bilíngues.

Esse fato é comprovado no rendimento escolar, pois na disciplina Produção Textual, por exemplo, 65% dos alunos ticuna ficaram pendentes nas avaliações em face da exigência da matéria, que requer muita leitura e produção. (Relatório da Disciplina Produção Textual/UEA, 2015). Essa constatação do baixo aproveitamento e desempenho dos alunos está intrinsecamente ligada às dificuldades na compreensão do que é ensinado pelos professores em língua portuguesa. Para não ficar reprovado na disciplina, é necessário que o professor faça a aplicação do Plano de Estudo, que consiste em uma avaliação com algumas questões entregue no período seguinte, o que, muitas vezes por não ter acompanhamento do professor, não é feito satisfatoriamente. Todos os textos utilizados nas aulas são exclusivamente escritos na língua portuguesa, o que dificulta o acesso ao material. Por isso, qualquer produção escrita, mesmo que pequena, gera insegurança nesses acadêmicos.

Outro fator preponderante nesse processo é relativo ao vínculo empregatício dos alunos, pois muitos deles não pertencem ao quadro efetivo do município, estão há anos na educação via PSS, o qual tem duração de dez meses, ou seja, no final do ano letivo (dezembro), eles saem da folha de pagamento e só retornam no mês de março do ano subsequente. Também não recebem bolsas de estudos por parte da instituição de ensino. Essa situação causa desconforto e consequências negativas para os seus estudos, pois eles têm que suprir a si próprios e a seus familiares que ficaram nas aldeias e comunidades.

O caso de gestão busca fazer uma análise dos desafios na implementação e efetivação da proposta do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena no município de São Paulo de Olivença, que tem por finalidade licenciar docentes indígenas pertencentes às comunidades ribeirinhas para o exercício do magistério e gestão

escolar. No entanto, os objetivos do projeto não têm sido atingidos plenamente, tendo em vista a dificuldade apresentada pelos professores-formadores em relação à língua materna dos alunos indígenas ticuna.

A seguir, abordaremos a descrição do caso de gestão, mostrando os desafios da implementação do Curso de Pedagogia Intercultural. Na seção seguinte, faremos a análise do curso alicerçados por ampla base teórica para os eixos temáticos mensurados, além de apresentar as metodologias para a pesquisa de campo e consequentes propostas e alternativas para o caso em estudo.

## **2 ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL DE SÃO PAULO DE OLIVENÇA – AM**

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar a implementação do Curso de Pedagogia Intercultural para professores indígenas da rede municipal, tendo em vista que no processo de efetivação alguns problemas foram detectados. Por conseguinte, definimos como questão da pesquisa: “Quais os desafios enfrentados para a implementação e efetivação do curso de pedagogia intercultural ofertado pela UEA no município de São Paulo de Olivença (AM)? Valendo-se desse questionamento, procuramos conhecer o trabalho realizado através dos relatos da coordenação do curso, dos professores-ministrantes e dos alunos.

Como hipótese, acreditamos que a baixa produtividade dos alunos da etnia ticuna relaciona-se à dificuldade de comunicação, visto que são falantes da língua materna. Os maus desempenhos apresentados podem estar relacionados à necessidade de ações que visem melhorias na aprendizagem.

Este capítulo está assentado em quatro seções. A primeira é relativa ao referencial teórico, com o qual dialogamos com o tema, com destaque para os conceitos de Educação Escolar Indígena e formação de professores e, para o conceito de Interculturalidade e diferenças linguístico-culturais.

Na segunda seção, serão apresentados a metodologia da pesquisa de campo e tópicos relacionados à infraestrutura/operacionalização na implementação do curso de Pedagogia Intercultural, aos problemas pedagógicos e de outros tipos, detectados na pesquisa.

Na terceira seção deste trabalho, foram elencados e analisados, sob a luz do referencial teórico, os dados coletados na pesquisa de campo, o que inclui a opinião dos entrevistados sobre Educação Escolar Indígena e Formação Superior do Professor, Interculturalidade e Diferenças Linguístico-culturais, bem como as propostas e sugestões de melhoria do curso.

Na última seção deste capítulo, apresentamos as principais conclusões a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo.

## 2.1 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Com o propósito de compreender como é concebida a Educação Escolar Indígena e a importância da formação específica para professores indígenas bem como analisar como se efetiva essa política pública, esta seção se propõe a construir um diálogo entre importantes autores que trabalham com essas concepções. Importante retroceder no tempo para percebermos as mudanças ocorridas na educação escolar entre os povos indígenas, desde a concepção de política educacional de catequese para se chegar à ‘civilização’, até os direitos conquistados na Constituição cidadã de 1988.

No início da colonização, com chegada dos missionários jesuítas em 1549, até o ano de 1759, a educação tinha como finalidade primordial civilizar os índios para que adquirissem os conhecimentos e valores da sociedade ocidental: era a política do Estado “português-europeu”. Para afirmação desses valores, foram utilizadas as línguas indígenas, as quais foram consideradas importantes pelos colonizadores para a condução desse processo de submissão, seja para a tradução das determinações e dos desejos do colonizador, seja como meio de facilitar a catequização dos povos. Assim, a escolarização dos índios estava sob a responsabilidade dos missionários jesuítas.

No século vinte, essa atribuição passa a ser da alçada de outras instituições religiosas, entre elas, o *Summer Institut of Linguistic* (SIL), que no ano de 1934, chegou ao Brasil com o propósito de educar os indígenas e salvar suas almas e, assim, se apropriou de suas línguas, impondo normas gramaticais e sistemas de tradução das escritas bíblicas, tendo como pano de fundo valores, princípios e conceitos da sociedade ocidental, gerando a perda de várias línguas e culturas dos povos indígenas.

Temos, nesse contexto, a figura do monitor bilíngue, que de uma forma submissa tinha somente a missão de reproduzir os conhecimentos dos colonizadores com o intuito de civilizar os índios e integrá-los à sociedade. Essa situação de tutela assistencialista de caráter dependente ocorreu também com os índios ticunas: a maioria das aldeias teve que renegar suas danças e costumes.

A política pública indigenista integracionista perdurou até o início da década de 1970, quando emergiram movimentos de mobilização e organização da educação pelos povos indígenas com o apoio de entidades da sociedade civil que, gradativamente, vão conquistando espaços sociais e políticos. O movimento indígena se caracterizou pela luta por um sistema próprio de educação, que atenda às suas particularidades, que reconheça a diversidade cultural de cada povo, os processos próprios de aprendizagem e também a sua visão de mundo. O resultado de todas essas reivindicações do movimento, fruto de ação e reflexão dos povos indígenas, foi garantirem no texto da Constituição Brasileira e de legislação complementar:

[...] seu direito à manutenção de suas línguas e culturas e a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos por cada comunidade específica, de acordo com seus próprios projetos. Essa educação escolar intercultural e específica, a ser desenvolvida em consonância com as condições sociolinguísticas locais (bilíngue, multilíngue etc.), é definida na legislação e nos documentos oficiais (como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, MEC, Brasília, 1998) como educação diferenciada. A escolha do termo refere-se ao fato de que os membros das etnias indígenas são reconhecidos como cidadãos brasileiros, mas, assim como outros segmentos étnica, identitária e culturalmente diferenciados da população do país, têm reconhecido seu direito a ser eles mesmos em suas especificidades (SILVA e FERREIRA, 2001, p.9-10).

Nesse sentido, a escola indígena é vista como o ambiente propício para o fortalecimento étnico e lugar privilegiado para valorização das línguas indígenas e das experiências culturais, caracterizadas por uma relação recíproca de aprendizagem entre culturas. Importante, nesse contexto, fazer a distinção entre educação indígena e Educação Escolar Indígena. Dessa forma:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A Educação Escolar Indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim

de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (SANTOS, 2006, p. 129).

Assim, para o povo indígena, a sua escola é aquela pensada, elaborada e dirigida pelo próprio povo, que procura atender aos seus anseios e expectativas em busca do exercício da cidadania e da autonomia. Obviamente que, para essa escola indígena atender as especificidades e peculiaridades de cada povo, é imprescindível que os responsáveis pela transmissão docente bem como a sua gestão sejam os próprios índios, que eles sejam os protagonistas do processo educativo. Houve, portanto, a preocupação com a formação superior desses professores indígenas.

Para tanto, na década de 1980, algumas universidades criaram os cursos de licenciaturas interculturais para compor a agenda de oferta qualificada de Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, e, também, para afirmar a luta desses povos por Educação Superior. Nesse cenário, destacam-se a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e as organizações de professores indígenas de base local.

Pioneira nesse campo (depois de intensa discussão com lideranças indígenas e sociedade civil), a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) iniciou, em 2001, o Projeto de Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, concluindo a primeira turma em 2006. Há inúmeras experiências de formação dos indígenas em outras instituições federais em outros estados.

A UFAM, sediada no Estado com maior número de povos indígenas do Brasil, teve a sua primeira experiência em 2005, quando iniciou o curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores em parceria com a Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), no município de Autazes, região do baixo Amazonas. A proposta foi elaborada com ampla participação das comunidades, possibilitando o diálogo e o atendimento das necessidades das comunidades, contemplando as aspirações frente à escolarização, ao projeto Escola Mura e à formação dos professores.

Na região do Alto Solimões (AM), a reivindicação por formação superior foi intensificada em 1986 com a criação da Organização Geral dos Professores ticunas Bilíngues (OGPTB), entidade civil formada por professores da etnia ticuna, que elaborou o projeto do curso de licenciatura intercultural a partir de um longo processo de discussões com professores e lideranças indígenas. Em parceria com a UEA,

iniciou o curso em 2006 com participação de 230 professores indígenas distribuídos entre as etnias ticuna, kambeba e kokama, matriculados em diferentes modalidades de ensino. Posteriormente, com a ampliação do PARFOR no Estado do Amazonas, outros cursos foram ofertados nos municípios.

Importante frisar a relevância social desse projeto, que possibilita a modificação dos cenários locais com novos aprendizados. O que deve ser o diferencial, no caso em questão, é a metodologia de ensino, tendo em vista que haverá etapas em que o professor terá a mesma formação que os outros professores com cursos presenciais. O universo dos povos indígenas é movimentado por empreendimentos coletivos e solidários; o sucesso e o insucesso também são compartilhados coletivamente. É um mundo que exige abordagens inter e multiculturais muito pouco experimentadas e exercitadas em âmbito mundial.

Souza e Carvalho (2005) entendem que o atendimento às novas demandas dos povos indígenas por novos cursos de nível superior requer atenções específicas que implicam necessariamente

[...] rever as dinâmicas educacionais atuais nos espaços que ainda se alimentam do velho indigenismo, o horizonte da diversidade com o qual lidamos e fundamentalmente a diversidade de situações que apresentam os povos indígenas do Brasil. As populações no sul do país habitando pequenos territórios e muito próximas de cidades grandes indicam respostas diferentes que as populações da região amazônica, por exemplo, onde se concentra grande parte das terras indígenas brasileiras [...] (p. 175).

Como toda luta empreendida pelos povos indígenas vem sendo permeada por inúmeros desafios, contradições e tensões, a busca pelo ensino/formação superior se configura como mais um instrumental de resistência, enfrentamento e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural. A formação de quadros de professores indígenas figura no cenário da luta desses povos como mais uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e do respeito à diferença.

O Parecer nº 010/2002 do Conselho Nacional da Educação – CNE/CP, de 11 de março de 2002, assim reconhece:

[...] é inegável que a Constituição Federal de 1988 tanto garante às populações indígenas a cidadania plena, satisfazendo com isto o princípio da igualdade (art. 5º), quanto reconhece nelas uma diferença identitária quando assevera no art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as

terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O art. 210, § 2º da CF/88 assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dentro do espírito de respeito às diferenças, o art. 215 e o art. 242, em seus parágrafos primeiros, reconhecem e dispõem respectivamente: Art. 215, § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. Art. 242, § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Por conseguinte, os povos exigem, reivindicam e têm direito a isso, que sejam os nativos os professores de suas escolas. Para isso, é imprescindível e urgente - dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngue, específica e diferenciada - que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores. As Diretrizes sugerem, ainda, o permanente diálogo entre as culturas, o respeito, o envolvimento e o compromisso dos agentes e coautores do processo de ensino e aprendizagem, e recomendam que os professores das escolas indígenas sejam os próprios índios.

### **2.1.2 Interculturalidade e diferenças linguístico-culturais**

Os conceitos de interculturalidade e diferenças linguístico-sociais estão estritamente relacionados com a Educação Escolar Indígena e com a formação superior do professor indígena. O povo brasileiro é constituído de uma sociedade plural, multiétnica, que implica em diversidades culturais as quais devemos conhecer e respeitar. Essa pluralidade é reconhecida pelo MEC quando a temática constou nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (Brasil, 1997) como um dos temas curriculares transversais.

Entretanto, esse tema ainda é desconsiderado, visto que as relações sociais evidenciam uma visão essencialista, universalista e igualitária (monoculturalismo), cujo entendimento é de que todos os povos e grupos compartilham de uma cultura universal, com o risco de que uma cultura exclua ou subjogue outra de minoria cultural, como ocorreu em tempos remotos. Do outro lado da discussão, temos o conceito de multiculturalismo, que defende que cada povo e grupo social pode desenvolver uma identidade e cultura própria, oportunizando alternativas para os mesmos.

Frente a esses dois conceitos, emerge a perspectiva intercultural, oriunda das lutas contra os processos de exclusão social, buscando reconhecer o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. A perspectiva intercultural propõe novas formas de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, procurando valorizar o potencial educativo dos conflitos. Nesse emaranhado, as tensões e conflitos que se fazem presentes exigem dos envolvidos uma postura, como afirma Candau (2010, p. 764):

Nesse sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate.

Assim, a perspectiva intercultural considera o diálogo como forma de comunicação entre pessoas e grupos que pertencem a culturas diferentes, promovendo, dessa forma, o respeito pela diversidade, sem deixar de lado a sua própria cultura, pois a presença de diferentes áreas do conhecimento e saberes possibilita uma atitude mais integradora desses elementos e oportuniza um reconhecimento das diferenças e sua importância no trabalho intercultural. A mesma autora pontua sobre o que sejam conhecimentos e saberes:

O que denomino conhecimentos está constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresenta um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos (CANDAU. 2010. p.764).

O espaço mais plausível para as discussões, para a troca de saberes e conhecimentos e para o diálogo entre as culturas é a escola, visto que nela estão as representações da sociedade. Todavia, da forma como a escola está estruturada, difundindo, pelo que observamos na maior parte das realidades educacionais, um projeto cultural dominante, imposto, esse espaço encontra-se fechado. Para tanto, concordamos com Pérez Gómez (2001, p.17) ao afirmar que é necessário que se passe a

[...] considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, [...] é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

Pressupomos que a educação escolar, ao contrário do que observamos atualmente, não pode se limitar a transmitir os conhecimentos disponíveis em um dado momento e, muito menos, impor a ideologia dominante em detrimento das classes populares e grupos culturalmente marginalizados.

Por isso, no processo de afirmação do direito dos povos indígenas, convencionou-se que a educação não pode e não deve ter o mesmo modelo oferecido pelo Estado aos demais, e sim respeitar a condição de diferença cultural e linguística e as formas tradicionais de conhecimento, além de procurar oferecer igualdade de condições de acesso e qualidade do serviço público com relação aos demais. É sobre essa ótica que está assentada o que se chamou de educação diferenciada, intercultural, embora não se defina o que se quer dizer com o termo no texto normativo internacional obrigatório mais relevante sobre a matéria: o convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

É nesse contexto que, no término dos anos 1990, o conceito de Interculturalidade começa a tomar corpo nos discursos dominantes da Educação Escolar Indígena no Brasil, norteado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), organizado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Segundo Bessa Freire (2009),

a interculturalidade não é apenas uma mera transferência de uma cultura para outra. A interculturalidade é uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições (FREIRE, 2009)

Fleuri (2003) amplia o conceito de interculturalidade e o define como uma “forma de superar as barreiras culturais que separam do ‘Outro’, construindo uma predisposição para a leitura positiva, para uma multiplicidade cultural e social capaz de promover a reconstituição do próprio indivíduo”. A ideia de interculturalidade indica o princípio de convivência harmoniosa que deve existir entre as várias culturas indígenas com a cultura hegemônica nacional, em um ambiente público democrático Interétnico. A proposta educacional de interculturalidade visa preparar os cidadãos indígenas e não indígenas para essa convivência harmônica. A educação em direitos humanos é imprescindível nessa proposta, embora haja uma lacuna nas ações de educação em direitos humanos na formação de professores indígenas. A proposta

metodológica da interculturalidade é o respeito à cultura e às formas tradicionais de produção e transmissão de conhecimentos.

Nesse contexto, a formação de professores indígenas é crucial para afirmação e efetivação do direito dos povos indígenas à educação, sendo eles os protagonistas nesse processo. Para isso, é necessário que os professores que ministram aulas para esta clientela sejam um corpo docente preparado e que observem o equilíbrio entre os conteúdos da sociedade nacional e os referentes à cultura de cada etnia.

Outro ponto crucial nessa formação diz respeito ao equilíbrio entre o ensino bilíngue e o uso das técnicas tradicionais de transmissão do conhecimento, visto que na Educação Escolar Indígena a língua materna é um dos elementos diferenciados, sendo condição *sine qua non* que o professor seja de sua própria comunidade e tenha a formação nas duas línguas. No entanto, devido às diversidades de povos indígenas existentes no Brasil, fica o desafio de adequar o modelo proposto pela LDB/1996, pois apesar do avanço do movimento indígena, eles ainda não detêm o controle do processo de conceber, planejar, executar e gerenciar a educação.

Os índios permaneceram na qualidade de ouvintes, e não de propositores de suas próprias políticas. Continuaram sendo expectadores, 'atores coadjuvantes', sem direito de propor, sem direito de vetar, sem direito de outorgar os seus próprios direitos. (SECCHI, 2013, p. 139).

Outro ponto discordante é relativo à obrigatoriedade da escola bilíngue, já que se trata de um verdadeiro 'direito obrigatório'. "Mais uma vez, admite-se a diversidade e domestica-se a diferença, sem, contudo, abrir mão do direito de conceder direitos". (SECCHI, 2013, p. 140). Ademais, Secchi questiona:

Como se daria o tratamento bilíngue em escolas cujos alunos indígenas se definem como monolíngues? Ou, inversamente, como se faria a opção por apenas duas línguas em situações de multilinguismo? São inúmeros os casos em que "coexiste, em um mesmo contexto, mais de uma língua indígena e os casos em que a língua indígena é a própria língua nacional". Portanto, a escola verdadeiramente indígena não é necessariamente bilíngue, embora o bilinguismo possa ser atualmente recorrente em muitas escolas. Ora, mais do que uma "adjetivação emblemática" para as escolas indígenas, o ensino bilíngue deveria constituir-se numa opção das comunidades e, como tal, poderia compor ou não o currículo e o cotidiano de suas escolas. (SECCHI, 2013, p. 140)

Ainda falando dos desafios na formação dos professores indígenas, pode-se dizer da dificuldade que eles enfrentam, visto que têm muitas especificidades culturais

e linguísticas, e nem toda instituição está preparada para lidar com isso. Com esta concepção deduz-se de que a educação formal ocidental é marco para a educação indígena, que somente deverá fazer uma adaptação das suas peculiaridades ao padrão de ensino da sociedade não-índia. Isso nada mais é do que um pensamento abissal, excludente de outras formas de saber-ensinar.

Malcolm Margolim, defensor da pedagogia indígena e ambiental, ensina:

Para quem não conhece muito bem as culturas indígenas, a expressão “pedagogia indígena” pode parecer um exagero. Certamente que as culturas nativas da Califórnia não tinham o que os seus habitantes atuais reconhecem como sistema de educação formal – professores nomeados com formação especializada, um currículo definido, locais e horários estipulados para o ensino, padrões claros para medir o rendimento etc., etc. (MARGOLIM, 2006, p. 97)

Infelizmente, na formação de professores indígenas, o que está sendo implementado no Brasil não é uma pedagogia indígena, pois esta não se encaixa no modelo de escola ocidentalizado, mas sim uma educação para o índio. Sobre isso, Marina Kahn assevera:

(...) todos os programas desenvolvidos no sentido de se implementar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro — seja para reproduzir, seja para contestar — a escola formal. Ao longo da história do Brasil, as ações educativas que vêm sendo desenvolvidas em contexto indígena — reacionárias ou progressistas, religiosas ou leigas, assimilacionistas ou libertadoras — estão atreladas ao modelo escolar formal, ocidental, hierarquizado e individualista. O que pretendo comunicar aqui é que não podemos nos dar a ilusão de estarmos construindo uma "escola verdadeiramente indígena" se, antes de mais nada, nós, agentes desse processo, não somos índios e, sobretudo, porque os índios que estão sendo preparados para assumir esta tarefa vêm sendo orientados, informados, catequizados, doutrinados por nós, caras pálidas. (KAHN, 1994, p. 137/138)

Esses são questionamentos que merecem reflexões, análises mais profundas, mas que ainda estão longe de serem respondidos. Carlos Frederico Marés (2006), em analogia pertinente, afirma que não há como disciplinar essa diferença e que o melhor modelo seria uma convivência respeitosa de modelos diferenciados:

A tentativa de enquadrar o Direito de um povo indígena dentro do Direito estatal equivale a tentar guardar um grande e colorido balão dentro de uma estreita gaveta. Claro que é possível, retirando, por exemplo, todo o ar do balão, o que desvirtuaria sua forma esférica e desnaturaria as cores que o embelezam, deixaria de ser balão, deixaria de ser Direito indígena. Por outro lado, poder-se-ia deixar de fechar a gaveta, mantendo o balão vivo e colorido,

mas então, com a gaveta sempre aberta, desfigurado ficaria o sistema, com a funcionalidade de suas partes comprometida. Assim, é impossível enquadrar dentro de um sistema de gavetas, um sistema de coloridos e flutuantes balões inflados, mas é possível que ambos subsistam em mútuo respeito e admiração. (MARÉS, 2006, p. 76)

Assim, o respeito ao diferente não implica moldá-lo ao sistema dominante ocidental, mas dar ao povo indígena a liberdade plena e irrestrita para escolher o modelo de ensino que melhor lhe aprouver. É notório que o atual modelo de política educacional para os indígenas se mostra insuficiente, visto que ainda não existe um espaço real para que as comunidades indígenas expressem suas necessidades e anseios, em que os elas tomem parte na formulação dos programas e tenham a oportunidade de acompanhar as ações políticas que lhe são de direito.

## 2.2. METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

Com o intuito de coletar dados sobre os desafios apresentados na implementação do curso de Pedagogia Intercultural ofertado pela UEA/PARFOR no município de São Paulo de Olivença (AM), a presente pesquisa será estruturada a partir de múltiplos métodos. Com isso, pretende-se assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno estudado.

O conceito de pesquisa nos reporta à busca constante por respostas às questões inquietantes, desafiadoras para a humanidade, aguçando no sujeito o espírito investigativo, levando-o a analisar conceitos e situações cotidianas que o desafiam a conceber e ver as coisas com criticidade. Essa busca “é um processo de perguntas e investigação, é sistemática e metódica, e que aumenta o conhecimento humano” (COLLIS, HUSSEY, 2005), contribuindo para o manuseio e enfrentamento dos problemas e processos cotidianos nas mais diversas atividades humanas, no ambiente de trabalho, nas ações comunitárias, no processo de formação, dentre outras.

Oliveira (2002) afirma que “a pesquisa, tanto para efeito científico como profissional, envolve a abertura de horizontes e a apresentação de diretrizes fundamentais, que podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento”. Por isso, ter a possibilidade de produzir novos conhecimentos, no sentido de contribuir com a evolução de informações na área de atuação profissional, é expressamente relevante. Em suma, para que uma pesquisa assuma importância em um determinado

contexto, “necessita de métodos e procedimentos precisos, planejamento eficaz, critérios e instrumentos adequados que passem confiança e credibilidade tanto aos envolvidos no processo quanto no resultado do trabalho” (MENEZES; VILLELA, 2006).

Dependendo da forma de abordagem do problema, de acordo com as autoras, uma pesquisa pode ser classificada como quantitativa ou qualitativa. Quanto à abordagem quantitativa

[...] considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.) (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

#### Já a abordagem qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva (SILVA e MENEZES, 2005, p. 20).

Partindo dessa perspectiva, entendemos que a investigação proposta para esse caso possui uma abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa, segundo Neves (1996), ao longo do seu desenvolvimento enfatiza o foco de interesse, partindo de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos, que geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido. Conforme o autor nos diz, faz parte da pesquisa qualitativa:

[...] a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p.1). 78

Frisando a multiplicidade existente entre os trabalhos qualitativos, Godoy (1995, p.62 *apud* NEVES, 1996, p.1), elenca um conjunto de características capazes de identificar uma pesquisa com essa abordagem: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo,

o significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e o enfoque indutivo.

Optamos por essa abordagem de pesquisa, que se define como um estudo de caso e se caracteriza por técnicas qualitativas de análise, por ser a mais favorável para investigar o fenômeno proposto nesse trabalho, direcionando a sua metodologia de forma flexível. Na interação entre os sujeitos, há a possibilidade de atingir os objetivos propostos, confirmar as hipóteses construídas e, com base nos eixos temáticos, fazer a análise do caso e mensurar as alternativas que implicarão na construção do Plano de Ação.

Observando as etapas que compõem uma pesquisa qualitativa, foi elaborado inicialmente um projeto no qual se desenharam: 1) o tema, delimitando a pesquisa no espaço e no tempo; 2) o problema, elaborado em forma de questão; 3) os objetivos que se pretendiam alcançar com a investigação; 4) a justificativa, buscando sustentar a relevância do problema. Com a aprovação do projeto, foram coletados os dados imprescindíveis para a construção do caso, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Em sequência, realizamos a pesquisa de campo, momento ímpar em que buscamos as informações por meio de entrevistas feitas com os sujeitos selecionados. Posteriormente, foi efetivada a análise dos dados da pesquisa, utilizando o referencial teórico de autores que tratavam sobre o tema em voga.

O estudo de caso, que se encaixa em uma abordagem qualitativa, é usual para a coleta de dados na área de estudos organizacionais, como a educação, embora sofra alguns preconceitos existenciais no seu processo. Para a sua aplicação, YIN propõe para o método:

(...) uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e seu contextos não são claramente definidos, enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados e, como resultados, baseia-se em várias fontes de evidência (...) e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (YIN, 23001, p. 32-33)

Pressupõe-se que no método do estudo de caso a investigação científica possa fornecer várias possibilidades de interpretação e aumentar a compreensão do fenômeno em estudo porque abrange uma dimensão considerável. Atento ao objetivo geral desta pesquisa, que é analisar os desafios da implementação do Curso de

Pedagogia Intercultural no Município de São Paulo de Olivença, pensamos em quais instrumentos de pesquisa utilizar. Conforme Silva e Menezes (2005, p.33), a “definição do instrumento de coleta de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado”. Nessa direção, a pesquisa tem como instrumento metodológico a entrevista com roteiro semiestruturado, que consiste

em uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas com um nível de estruturação previamente determinado, com a intenção de obter informações de pesquisa. É uma das técnicas de coleta de dados mais usada nas ciências sociais (SOUZA, 2011, p. 60).

Ela permite a interação entre pesquisador e entrevistado com possibilidades de informações que possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa. Para atender aos objetivos deste trabalho, as questões foram planejadas e divididas em blocos: no primeiro, buscamos conhecer o percurso profissional dos sujeitos, bem como a sua formação na área educacional; no segundo, as questões são pertinentes à percepção dos sujeitos sobre a Educação Escolar Indígena e formação dos professores; no terceiro bloco, procuramos evidenciar as percepções sobre a interculturalidade e diferenças linguístico-culturais. Por fim, no último bloco, buscamos obter dos entrevistados sugestões e ações que possam contribuir para a realização do PAE, objeto de construção do próximo capítulo desta dissertação.

A entrevista foi aplicada à coordenadora do curso de Pedagogia Intercultural UEA/PARFOR, pelo fato de que foi ela, juntamente com a equipe pedagógica, que elaborou e planejou o projeto pedagógico do curso e suas etapas de execução. O roteiro da entrevista está no Apêndice A, sendo realizada e gravada de modo presencial pelo pesquisador na cidade de Manaus-AM, visto que a participante é servidora do quadro efetivo da UEA.

Dentre os professores do curso selecionados para a entrevista está a professora que leciona linguística (roteiro no Apêndice B), os quais tratam dos fundamentos da língua. A entrevista estava prevista para ocorrer de modo presencial quando da presença da mesma em mais uma etapa do curso, todavia por problemas de saúde do pesquisador a mesma não pode ser realizada deste modo. O procedimento feito foi encaminhar o roteiro de perguntas via e-mail, porém por motivos alhures não foi obtido o retorno, de forma que não houve a contribuição da mesma neste trabalho.

A disciplina Tópicos Especiais possui dois professores, sendo que a entrevista (roteiro no Apêndice C) foi realizada apenas com um docente, visto que o outro é pesquisador deste trabalho. O intento de entrevistá-lo se justifica pelo acompanhamento e orientação das atividades junto aos professores em formação. A entrevista foi realizada no próprio município.

No Apêndice D, está o roteiro para a entrevista realizada com um Professor em Formação que apresenta dificuldades na comunicação e aprendizagem e que pertence à etnia ticuna. No apêndice E, o roteiro para o professor da etnia kambeba. As entrevistas foram feitas e gravadas de modo presencial quando da participação deles em mais uma etapa de formação.

A pesquisa foi realizada no mês de setembro de 2017, havendo o contato prévio com todos os sujeitos da pesquisa para serem informados sobre o tema e não ficarem alheios ao assunto proposto. É importante frisar o interesse que demonstraram em colaborar.

Quanto à realização das entrevistas, algumas situações ocorreram. A entrevista com a Coordenadora do curso foi realizada de modo presencial, em uma das salas do prédio do Curso Normal Superior (CNS) da UEA, no mês de setembro de 2017. O primeiro contato com a professora de Linguística foi estabelecido no mês de julho, em São Paulo de Olivença, por ocasião de mais um módulo do curso, no qual foram apresentados o tema e o objetivo da pesquisa, o que provocou interesse singular na professora. Todavia, por ainda não ter o roteiro da entrevista pronto, não foi possível a entrevista presencial. Como a entrevistada reside e trabalha na região Sudeste do Brasil, o roteiro foi enviado via e-mail. Entretanto, por motivos até então desconhecidos, não foi respondido.

A professora da disciplina Tópicos Especiais reside e trabalha no município onde funciona o curso, porém, pelo fato de ela estar com problemas de saúde, foi necessário o seu deslocamento até Manaus. A princípio, a entrevista seria realizada de modo presencial no dia 15 de setembro de 2017, entretanto, por motivos de doença muito grave com um membro da sua família, teve que retornar emergencialmente ao município, de forma que foi necessário enviar o roteiro de perguntas via e-mail, o qual foi respondido e enviado no dia 18 de setembro.

A entrevista com o professor em formação pertencente à etnia ticuna 1, foi realizada de modo presencial no dia 05 de outubro em uma das salas do Centro de Estudos Superiores de São Paulo de Olivença, prédio onde funcionam os cursos

ofertados pela UEA. Na ocasião, o professor estava entregando junto à coordenação do curso o material referente ao Estágio Supervisionado realizado nas escolas indígenas.

A entrevista com o professor pertencente à etnia kambeba, chamado aqui de Professor em Formação 2, também foi feita de modo presencial no dia 03 de outubro, quando ele estava na sede do município para cumprir e entregar material referente a mais uma etapa do Estágio Supervisionado. O local do trabalho foi uma das salas do Centro de Estudos Superiores de São Paulo de Olivença.

Após ouvir os sujeitos selecionados para o trabalho de pesquisa, a próxima seção é dedicada à exposição da análise dos desafios enfrentados na implementação da proposta intercultural no curso de formação de professores indígenas.

## 2.3 AVALIAÇÃO DOS DESAFIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL

Nessa seção, a partir das informações obtidas nas entrevistas com os sujeitos acima citados, foi possível fazer a análise do aludido caso.

### 2.3.1. Percurso Profissional, Acadêmico e principais responsabilidades da função em que estão atuando os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são profissionais da educação com experiências e vivências no ambiente escolar, membros atuantes de alguma organização indígena, de movimentos de luta da causa em prol da efetivação dos direitos assegurados constitucionalmente, principalmente os relativos à educação. Nas entrevistas eles contribuíram com valiosas informações concernentes aos aspectos pedagógicos, administrativos e outros temas pertinentes.

**Quadro 2 - Descrição do percurso profissional e formação acadêmica dos sujeitos que foram alvo da pesquisa**

| Entrevistado (a)                     | Percurso Educacional   | Envolvimento do sujeito   |
|--------------------------------------|--|---|
| Coordenadora do Curso – Entrevistada | Atua na área educacional desde o ano de 2001, quando concluiu a sua formação em Pedagogia, com trabalhos na rede | Assumiu a Coordenação da Educação Escolar Indígena da UEA no ano de 2009, quando na instituição era |

|   |  |   |
|---|--|---|
| em<br>19/09/2017.   | pública municipal de ensino de Manaus e na rede privada. É professora efetiva do quadro da UEA desde 2009 e detém o título de Mestra em Educação com ênfase nos 'trabalhos com populações indígenas'.  | desenvolvido o Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND). Posteriormente, com a oferta do curso de Pedagogia Intercultural, assumiu a coordenação em 2014. É presença constante em palestras, seminários, e simpósios de temas recorrentes à educação escolar indígena.  |
| Professora de Linguística Entrevistada em<br>17/07/2018.                    | Atua na área educacional desde os 19 anos de idade, sempre como professora e, na Universidade, há cerca de trinta anos, como professora e pesquisadora. Sempre esteve vinculada, funcionalmente, a uma mesma universidade: a UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo ocupado todas as categorias docentes. Atualmente, é Professora Titular de Linguística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil), com atuação em cursos de pós-graduação (Linguística, Antropologia Social e Arqueologia). | Atua no campo da educação indígena, com assessoria, por mais de vinte anos, com projetos diretamente voltados para populações indígenas, com formação de mais de duas centenas de professores indígenas (magistério e terceiro grau). No âmbito do terceiro grau, a experiência se deu junto a grupos na região norte (Amazonas e Rondônia) e no Brasil Central (Mato Grosso), com cursos voltados para alunados indígenas, por via não governamental (CIMI, no início da carreira, a partir de 1981; OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, desde 1986), quanto por caminhos institucionais (SEDUC – AM, UEA, UNIR, UNEMAT). Cabe uma menção especial o Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas – PROFLLIND/UFRJ, curso que atualmente coordena, que ajudou a criar e que conta com a recomendação da CAPES e com 70% de alunos indígenas em cada turma selecionada. |
| Professora da disciplina Tópicos Especiais – Entrevistada em<br>18/09/2017. | Desenvolve trabalhos na área educacional há 20 anos. Tem formação em Normal Superior (CNS), pela UEA, com especialização em Letras, e pertence ao quadro efetivo da rede municipal e estadual. Por quatro anos atuou como gestora em escolas da rede municipal e estadual.   | Na Universidade, atua como docente há oito anos na formação de professores indígenas como professora assistente no curso do PROIND (mediado por tecnologia/semipresencial), e desde 2014 é formadora no curso. No ano de 2018, tornou-se mestra em educação com dissertação que abordou o resgate da língua indígena kokama.  |
| Professor em Formação 1 – Entrevistada em<br>05/10/2017.                    | Pertence à etnia ticuna, nação de <i>Pupü!üna</i> (pássaro mutum), é servidor efetivo do quadro da prefeitura municipal, por advento do concurso público realizado em 2010, estando, portanto, há sete anos na docência. Desde a tenra idade, por força da atividade legislativa de seu progenitor, veio para a sede do município, onde estudou e foi alfabetizado na língua portuguesa, condição esta que permitiu falar a língua materna, ser bilíngue, mas não decifrá-la (escrita).  | Membro atuante dos movimentos ligados à causa indígena, estando filiada junto à OGPTB, como também integra os conselhos de saúde e das organizações dos caciques da região.   |
| Professor em Formação 2 –   | Pertence à etnia kambeba ou <i>Omágua</i> ( <i>Urimagua</i> ) e está na docência há três   | Participa de movimentos indígenas, principalmente os ligados à  |

|                            |   |  |
|----------------------------|---|--|
| Entrevistado em 03/10/2017 | anos em uma comunidade kambeba. Não pertence ao quadro efetivo do município, tendo vínculo empregatício por força do PSS, cujo contrato perdura de março a dezembro. <sup>7</sup> | revitalização da cultura kambeba, bem como da luta para o reconhecimento das escolas indígenas kambebas. |
|----------------------------|---|--|

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas na pesquisa.

Assim, nesse quadro foram descritos a formação acadêmica, o percurso profissional, bem como o envolvimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa com o movimento indígena. Nas seções subsequentes, apresentaremos as percepções dos entrevistados acerca dos eixos temáticos.

### 2.3.2. Opiniões sobre a Educação Escolar Indígena e Formação de professores

De posse da formação e percurso educacional de cada sujeito, buscamos conhecer a opinião deles sobre a Educação Escolar Indígena e formação de professores. Ao ser indagada se, na prática, os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 para os povos indígenas, referentes à educação escolar (e em outros documentos oficiais), são cumpridos na totalidade e sobre os avanços que houve de lá até os dias de hoje, a coordenadora do curso relatou:

Os avanços dos dispositivos legais muitos foram conquistados, sendo compreendidos num contexto mais amplo, que é a luta do movimento indígena. O produto, que é a legislação, se firmou pela luta, pelas reuniões e reivindicações das causas indígenas, como, por exemplo, a realização da I Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena, em 2009, que serviu como um marco de avaliação de eixos do que tinha avançado, do que precisava ser encaminhado e propostas para vários temas como financiamento, formação de professores, etc.

(COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017)

O descrito pela coordenadora do curso vem corroborar o que afirmou ANGELO (2002, p. 3): “os índios aprenderam a se organizar e reivindicar seus direitos de cidadania reconhecendo que, mesmo sendo originários e nativos da terra, na prática a cidadania não existia”. Para o autor, mesmo com o direito universal garantido, por

<sup>7</sup> A sociedade ticuna está dividida em metades exogâmicas (só se pode casar com um membro da outra metade) não-nominadas, cada qual composta por clãs, reconhecidos por um nome que é geral a todos, *kĩ'a*. Em português, os índios traduziram por “nação”.

serem os primeiros moradores, os verdadeiros ‘donos’ da terra, também assegurados na ‘lei dos homens’, foram necessárias a luta, a mobilização dos movimentos indígenas para que as conquistas pudessem começar a se concretizar.

A professora da disciplina Tópicos Especiais, indagada sobre o mesmo tema, assim se expressou:

{...} embora assegurados na Constituição Federal, não são assegurados na sua totalidade, tendo em vista os grandes entraves que surgem no decorrer da busca do processo de identidade. Os poderes constituintes não deliberam espaço em suas políticas sociais para que o índio tenha voz e vez... O que acontece é um faz de conta que leva os povos indígenas a muitas perdas de identidade. {...} É preciso fortalecer os projetos de comunidade nas escolas, precisamos formar mais professores indígenas que sejam capazes de atuarem em áreas diversas, que sejam realmente conduzidos ao bilinguismo, ao multilinguismo... Precisa-se de gestores indígenas nas escolas indígenas com conhecimentos étnicos, sociais, políticos etc. (PROFESSORA DE TÓPICOS ESPECIAIS. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2017.)

Para ela, não se podem negar os avanços ocorridos e garantidos na constituição de 1988, como a afirmação da escola diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural, sendo estes os princípios que regem a educação para índios. Sua obrigatoriedade foi delegada ao MEC, às secretarias estaduais e municipais de educação, que deveriam implementar tal programa de governo para garantir uma educação que atendesse às reais necessidades das populações indígenas.

Indagado sobre o conceito de Educação Escolar Indígena e se esta se efetiva na sala de aula, o Professor em Formação 1 assim discorreu:

Com o início dos cursos de formação dos professores indígenas, o entendimento dos docentes começou a ser modificado. Antigamente, se obedecia a todas as orientações que eram impostas pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja, o calendário escolar era padrão, as aulas eram planejadas tendo como suporte os livros didáticos dos não índios. Enfim, não havia nada de diferente, de específico. Hoje, felizmente, em muitas escolas indígenas o ensino, a metodologia é voltada para a conciliação dos saberes. (Professor em Formação 1. Entrevista em 05 de outubro de 2017)

Sobre o mesmo assunto, o Professor em Formação 2 expôs o seu pensar:

O conceito Educação Escolar Indígena ainda é uma coisa nova, estamos aí nesse caminhar. Entendo que ela é uma educação diferenciada de uma cultura, pois cada cultura tem a sua especificidade, tem a diferença no modo de viver. É entender que cada povo tem o seu estilo de vida, e o professor sempre deve estar preocupado em inserir dentro das ciências um pouco

também dos seus costumes, da sua produção cultural, da sua crença, para ficar mais sólida a sua identidade.

(Professor em Formação 2. Entrevista em 03 de outubro de 2017)

A posição dos professores em formação corrobora a importância dos cursos de formação para os professores indígenas, visto que a partir deles abre-se um leque de oportunidades e um horizonte promissor na busca da consolidação dos direitos destes povos.

Abordada acerca do percentual de professores indígenas que, no período em que assumiu a coordenação da Educação Escolar Indígena, não possuíam a formação superior, sobre as providências que foram tomadas, os cursos que foram ofertados e sobre como foi a participação dos movimentos indígenas na escolha destes, ela assim se posicionou:

A demanda era expressiva, mas já havia um curso de formação para professores ofertado pela UEA, que atendia a 52 municípios dos 61 existentes. Foram oferecidas 2.200 vagas, sendo que, destas, somente 1.000 foram preenchidas por professores indígenas, ocasionando um problema, pois não houve a preocupação de atender às especificidades de cada povo indígena, em um Estado com o maior número de etnias. Ocasinou que o curso formou professores indígenas e não indígenas com a mesma grade curricular, o que fere a legislação da Educação Escolar Indígena. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017).

Essa política de formação adotada pela instituição de ensino veio em confronto ao que determina a Convenção 169-OIT, quando reza que

os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais (Art. 27. P.35).

Para a coordenadora, essa experiência e esse procedimento serviram como parâmetro para os cursos de formação vindouros, os quais procuraram atender a legislação vigente, tendo um viés intercultural, como é o exemplo dos cursos de Pedagogia Intercultural em São Paulo de Olivença, que atendem as etnias já citadas, e o do município de Atalaia do Norte, no Vale do Javari, que contempla professores das etnias kulina, matis e marubo.

Segundo o Manual Operativo do PARFOR, os entes federados assumem compromissos para a execução do programa de formação, bem como a avaliação dos cursos através de fóruns, que devem ser periódicos. Questionada sobre essa situação, se foi executada como deveria, a coordenadora assim se manifestou:

{...} como é um programa com conjuntura nacional, o pouco que os entes fazem já denota que estão fazendo muito, o que é insuficiente. Por convivermos em um Estado federativo longitudinal, as dificuldades são bem mais amplas, principalmente no concernente ao financiamento, pois para a execução de qualquer programa tem que haver os recursos financeiros para deslocamentos, visitas, reuniões etc. Por esta indisponibilidade de dinheiro, dos três fóruns previstos, somente um foi realizado no município de São Paulo de Olivença, em forma de Seminário, que contou com a participação de várias representatividades indígenas e instituições envolvidas no programa. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017)

A afirmação da coordenadora faz jus às dificuldades de se implantarem as políticas públicas nessa região, visto que o estado do Amazonas possui dimensões continentais, com particularidades inerentes à logística, transportes etc. Muitas vezes, elas não são observadas pelas organizações governamentais, que adotam políticas sem a devida preocupação de que no Brasil há vários 'brasis'.

Como o PARFOR é um programa governamental que tem uma abrangência nacional, o órgão gerenciador (CAPES) juntamente com os entes envolvidos no processo precisam implementar ações de acompanhamento e avaliação, alocando mais recursos, por exemplo. O que ocorre é que muitos cursos ficam com muitas dificuldades no desenvolvimento das atividades acadêmicas, principalmente no referente ao financeiro, ocasionando que muito do que foi planejado não seja executado, como as visitas às comunidades/escolas onde os professores em formação exercem a docência.

Assim, a situação mais agravante para a execução dos programas e projetos de formação foi o corte drástico nas verbas destinadas à educação pelos governos, os quais se omitem de suas responsabilidades tendo como álibi a 'crise nacional e internacional'. O Amazonas também foi atingido por essa crise, fazendo com que a agência de fomento, a Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM<sup>8</sup>), não mais financiasse os projetos e programas de pesquisa científica e de

---

<sup>8</sup> A Fapeam tem como finalidade o amparo à pesquisa científica básica e aplicada e ao desenvolvimento tecnológico e experimental, no Estado do Amazonas, em todas as áreas do conhecimento.

desenvolvimento, entre eles os projetos da UEA, inclusos os seminários, simpósios e visitas técnico-pedagógicas programados para o curso.

Indagada sobre o papel das escolas nas comunidades a partir de sua função formadora nas culturas tradicionais, a professora da disciplina Tópicos Especiais se posicionou:

{...} estando elas nas comunidades indígenas na sua maioria, devem atuar de acordo com os projetos daquela comunidade, promovendo uma educação voltada para índios, em que ela seja atuante, reflexiva, valorizando ou revitalizando suas línguas maternas... reafirmando a cultura com seus costumes, valores e crenças. Todavia, o que se vê normalmente são metodologias de escolas engessadas a conteúdos que não promovem o desenvolvimento, nem tampouco o crescimento de uma educação específica. Há escolas que só estão com seus registros de 'escola indígena', mas sem nenhuma aplicabilidade específica para a educação diferenciada. (PROFESSORA DE TÓPICOS ESPECIAIS. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2017.)

As ponderações da professora são plausíveis, visto que em muitas comunidades as escolas reproduzem os conhecimentos dos não indígenas, estão alicerçadas, embasadas, em orientações, calendários e currículos emitidos pelas secretarias estadual e/ou municipal, que as obrigam a cumprir. Essa situação passa pelo professor indígena, que muitas vezes não tem este posicionamento de olhar crítico. Ele deve atentar que, para que haja a efetivação dos direitos da Educação Escolar Indígena, é necessário que ele faça parte desse universo como protagonista, que na sua formação se reflita sobre o compromisso na construção de relações de interculturalidade de qualidade para um novo relacionamento com a sociedade. Assim, corrobora LUCIANO (2012)

A condição para a escola indígena cumprir a sua função social de acordo com os princípios e projetos pedagógicos de interesses dos povos indígenas, é o protagonismo indígena efetivo por meio de professores indígenas em todas as frentes da gestão administrativa e pedagógica. Somente os professores indígenas bem formados podem, em conjunto com suas comunidades, transformar a escola indígena e construir processos educativos que levem em conta as realidades e os interesses dos povos indígenas. (LUCIANO 2012, p. 107)

### **2.3.3. Opiniões sobre a Interculturalidade e Diferenças Linguístico-cultural**

Buscando analisar os desafios do curso de Pedagogia Intercultural, esta seção tratará das falas relativas à interculturalidade e diferenças linguístico-culturais. Nesse

contexto, o PARFOR foi um programa emergencial criado para suprir a necessidade da formação superior para os professores, devendo levar em consideração esses dois conceitos. Questionada como esse modelo de formação se aproximaria do conceito de interculturalidade, que deve nortear a formação do professor indígena, a coordenadora do curso discorreu:

O modelo do PARFOR está subentendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. E a Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela execução e financiamento do programa, sempre deu ampla liberdade para que as IES pudessem adotar a flexibilização do currículo, adaptando-os às necessidades de formação do professor indígena. Na realidade, a universidade estadual aproveitou do tempo e o espaço PARFOR para ofertar cursos para os indígenas, porque naquele período somente as instituições federais poderiam participar dos editais de formação. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017)

Segundo a coordenadora, a CAPES nunca impôs nenhum modelo a ser seguido e deu ampla liberdade para que pudessem atender aos ditames das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena que preconiza

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas. (BRASIL, 1994)

A mesma indagação sobre o modelo do PARFOR x Interculturalidade foi dirigida à professora da disciplina Tópicos Especiais, que assim se manifestou:

O PARFOR tem em suas matrizes curriculares disciplinas específicas para um curso diferenciado que, no meu ponto de vista, tem se diferenciado dos outros cursos. Na disciplina de línguas indígenas, por exemplo, se tem a presença de linguistas credenciados para ministrar aulas com propriedade acadêmica, como mestres, doutores e pós-doutores, que promovem uma reflexão no contexto cultural-étnico. Há uma preocupação enorme com as vivências dos povos indígenas quanto à valorização de sua cultura, resgate das línguas ameaçadas de extinção, os saberes tradicionais e suas essências culturais. Os acadêmicos participam das aulas empenhados em pesquisas e amostras culturais e têm liberdade para falar em sua língua materna. Suas histórias de vida, de comunidade, são retomadas a todo instante. A cada módulo, o curso se aproxima cada vez mais de um processo intercultural, pensando o professor como um mediador e multiplicador de conhecimento e saberes multiculturais. (PROFESSORA DE TÓPICOS ESPECIAIS. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2017.)

Aprofundando mais o debate sobre o eixo em estudo, foi perguntado à coordenadora do curso qual a diferença entre o curso de Pedagogia regular e a Pedagogia Intercultural. Sua resposta foi:

A diferença está no conceito da interculturalidade. Todavia, de todos os princípios da Educação Escolar Indígena, a interculturalidade é o mais difícil de se conseguir materializar, porque ela não é somente este contato linguístico, de fazer uma tradução para os índios entenderem, não é a aplicação de modelos. Interculturalidade é uma forma diferente de se organizar os processos de ensino-aprendizagem, e não dá para oferecer curso de pedagogia igual ao que é oferecido para formar gestor e professor de séries iniciais. Para exercitar interculturalidade dentro de um currículo, temos que propor disciplinas específicas para eles aprenderem alfabetizar em língua indígena, bancar a vinda de professores inseridos no contexto. Teríamos de trazer uma outra perspectiva da interculturalidade, como os conhecimentos que eles têm, os domínios para alfabetizar, conhecimento de sintaxe, de morfologia, a capacidade de produzir material didático específico, os processos de letramento, o saber. É de fato colocar o conhecimento indígena como articulador dos saberes dentro da escola, dentro da universidade. É de fato valorizar e compreender esses saberes que se diferem dos conhecimentos não indígenas. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017)

Sobre o tema em voga, a professora da disciplina Tópicos Especiais afirmou que

o diferencial está nas disciplinas específicas das línguas indígenas para séries iniciais, nos professores linguistas envolvidos com a luta de movimentos, na disciplina Tópicos Especiais, que surge no curso com intuito de promover vivências específicas dos povos indígenas, com ênfase em temas específicos e pleno domínio dos professores em formação, como o histórico da comunidade, a descrição da comunidade, organização societária, manifestações culturais, produções de vida da comunidade etc. (PROFESSORA DE TÓPICOS ESPECIAIS. Entrevista concedida em 18 de setembro de 2017.)

Outro item abordado com a coordenadora diz respeito ao processo de seleção de professores para ministrarem as disciplinas do curso. Por ser um edital aberto, há a presença de profissionais da educação de outras regiões e IES. Questionada se, durante todo o processo, houve alguma formação para os professores formadores ou se bastava a titularização para ser contemplado, a coordenadora afirmou:

É o grande gargalo do curso, pois tentamos e não conseguimos, e seria hipócrita de afirmar que houve pelo fato de ele ser processual. No PROIND, em algumas situações foi possível acontecer as formações e imaginava que, por alguns professores já terem atuado no programa anterior, iriam superar as expectativas, mas não corresponderam. Vi que aquilo que eu pensava não

era. Entendo que não é uma formação pontual, reunir, dar instruções, presumir que o professor entenda aquela situação. A titularização é primordial, mas não garante o acesso, pois pode ocorrer que o professor tenha vários títulos acadêmicos, mas não tem experiência com formação de professores indígenas. Neste caso, precisa de uma orientação. Precisamos, sim, avançar nos fóruns, nas discussões para encontrarmos uma estrutura que nos permita analisar o antes, o durante e o depois para minimizar as dificuldades, visto que o modelo de formação de professores indígenas que temos esbarra nessa situação de interculturalidade. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017)

Indagada sobre essa mesma questão, a professora da disciplina Tópicos Especiais disse que participou “de uma formação em 2014, na Coordenação geral do curso, no polo de Tabatinga/UEA, onde foram repassados os informes sobre o curso em questão”.

Trazendo o conceito da Interculturalidade e diferenças linguísticas para o cotidiano docente, para o dia a dia em sala de aula, o entrevistador inquiriu os professores em formação para que falassem sobre como se desenvolve a prática deste conceito. Assim foi descrito:

Estou trabalhando em uma escola onde a diversidade de cultura é abrangente, pois há alunos da etnia ticuna, kokama, índios peruanos e não indígenas. Procuo desenvolver atividades educativas que respeitem a identidade de cada um. Não domino todas as línguas, porém sempre solicito a ajuda de outros colegas professores que têm mais afinidade com esta ou aquela cultura. Importante frisar que apesar de todo esse esforço de manter a língua materna, no final todas elas são direcionadas para a língua portuguesa, até por ser um desejo dos pais e/ou responsáveis para que eles aprendam o português (Professor em Formação 1. Entrevista em 05/10/2017)

Eu procuro trabalhar com a conciliação de saberes, ou seja, a partir do livro de apoio, do assunto do dia, sempre direciono o tema para a cultura e costumes das etnias presentes em minha sala de aula. Por exemplo, se o tema é ‘tipos de transportes’, exploro o livro didático, dando ênfase aos nomes e nomenclaturas da cultura kambeba, kokama e ticuna. (Professor em Formação 2. Entrevista em 05/10/2017).

Observa-se que os professores em formação entrevistados já colocam em prática o diálogo entre culturas, os conhecimentos entre saberes, um novo pensar sobre a educação, visto que na atividade docente procuram manter uma relação de reciprocidade entre a diversidade existente em sala de aula. Essa postura intercultural é defendida por Fleuri (2001), quando afirma que

“a educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. Ela passa a ser concebida como

construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade” (FLEURI, 2001. p. 60)

Fechando o bloco de perguntas desta seção, o entrevistador pediu à coordenadora do curso que abordasse sobre a realidade, o cotidiano dos cursistas, principalmente no referente às dificuldades que os alunos ticuna, falantes da língua materna, têm na compreensão ou não do que é transmitido, como também a produtividade nos trabalhos acadêmicos. Ela assim se posicionou:

A princípio, pelos professores ticuna não falarem a língua portuguesa, tinha a concepção de que eles não compreendiam, não assimilavam os assuntos. Esta visão caiu por terra quando participei da orientação dos estágios supervisionados e me surpreendi com os trabalhos apresentados. Eles anotam, gravam tudo e conseguem apresentar uma estrutura bem melhor que os professores kokama e kambeba, que tem o português como primeira língua. Os ticuna conseguem fazer uma reelaboração meio Vygotsky, uma interpretação nítida do processo de formação. Obviamente que na escrita apresentam os erros gramaticais como concordância, sintaxe etc., até porque têm o português como a segunda língua. Não obstante, conseguem deixar bem definidos a propositura de suas ideias e pensamentos. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017)

Pela opinião manifestada da coordenadora do curso, observa-se um ponto discordante do que afirmamos desde o início deste trabalho, da dificuldade de comunicação dos professores em formação ticuna, sendo uma posição pontual da coordenadora quando esteve na docência de uma disciplina, quando trabalhou diretamente com eles.

Inquirida sobre a mesma situação, a resposta da professora de Tópicos Especiais foi mais direcionada às dificuldades extraclasse como “a falta do vínculo empregatício, que alguns professores não têm, estão desempregados e não recebem por parte das instituições nenhum tipo de bolsa, situação que compromete a sua participação eficaz e eficiente na formação”.

Outro ponto perguntado pelo entrevistador se reporta às dificuldades enfrentadas pelos professores em formação que falam a língua materna, visto que os professores ministrantes das disciplinas desenvolvem as atividades e trabalhos utilizando a língua oficial padrão, ou seja, o português, condição que influencia na aprendizagem e produtividade dos acadêmicos. As respostas vieram assim expressas:

A maioria dos alunos falantes da língua materna, os ticuna, têm muitas dificuldades na compreensão da língua portuguesa. Não conseguem assimilar bem o que os professores falam, ou que explanam. Uma alternativa adotada foi a colaboração dos professores ticuna que já têm um pouco do domínio da língua portuguesa, que servem como interpretes na compreensão e no desenvolvimento das atividades acadêmicas. (Professor em Formação 1. Entrevista em 05/10/2017)

Os professores em formação das etnias kambeba e kokama sempre ajudam os colegas da etnia ticuna nos trabalhos desenvolvidos, pois fazemos parte de um curso que tem uma relevância muito expressiva para a afirmação da revitalização da nossa língua e da nossa identidade, e o povo ticuna, representa um marco de luta, de causa contra as barbáries cometidas há séculos com os povos indígenas. (Professor em Formação 2. Entrevista em 03/10/2017)

Pelas afirmações acima, podemos perceber o conceito de multiculturalismo, cujo princípio é o de “reconhecer que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma Identidade e uma cultura própria”, e de Interculturalidade, que “reconhece o sentido e a Identidade cultural de cada grupo social, na relação entre sujeitos e entre grupos diferentes” (FLEURI, 2001, p. 49). Segundo o autor, vivemos em uma sociedade complexa onde os sujeitos manifestam, na vida cotidiana, formas e conteúdos culturais muito diferentes e contrários entre si. Por isso, emerge a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contrariedade de modelos culturais que balizam a formação da visão de mundo dos educandos. Assim, o processo educativo deve ser focado para a interrupção do pensamento de uma cultura homogênea e coesa. A escola é o espaço apropriado para a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem entre si.

Nanni (1998, p. 55) *apud* Fleuri (2001) afirma que

A educação intercultural apresenta-se como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimentos: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidades entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (FLEURI, 2001. P.53)

Na seção sequencial, serão expostas as sugestões e propostas para minimizar os desafios enfrentados na implementação do curso de Pedagogia Intercultural, colaborando com os cursos de formação vindouros.

### 2.3.4 Sugestões e propostas para a melhoria do curso ofertado

Findando o ciclo das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, foi solicitado que apresentassem propostas e/ou sugestões para amenizar os problemas na implantação do curso de Pedagogia Intercultural, bem como para subsidiar outros cursos de formação de professores indígenas. As propostas da coordenadora do curso foram assim explicitadas:

Em um curso Intercultural, não pode mais haver a concepção da unidocência. É necessário que haja uma equipe multidisciplinar formada por antropólogos, linguistas, especialistas em letramento... devido às diversidades de culturas das etnias, dos falantes ou não da língua materna. Ampliar os raios de ação de formação tentando atingir as questões geográficas, principalmente nos etnoterritórios, pois não dá para oferecer formações de forma igualitária em um estado de complexidade étnica como o Amazonas. Também favorecer o programa de bolsa-permanência para dar condições de acesso, deslocamento e permanência do Professor em Formação. Todas essas propostas se reportam ao financiamento da educação, que nestes últimos anos foi suprimido quase que totalmente, restando às instituições de ensino a flexibilização para esta realidade. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Entrevista concedida em 19 de setembro de 2017)

Analisando a fala da coordenadora, pela experiência adquirida nesse percurso ela enfatiza que, pela diversidade de etnias presentes no curso (ticuna, kambaba e kokama), torna-se impossível a presença de somente um professor em sala de aula, sendo necessária a presença de dois docentes, os quais fariam a intermediação entre os saberes, debateriam os problemas existentes em sala de aula e tentariam amenizá-los. A proposta da equipe multidisciplinar é plausível, todavia, tornam-se inviáveis a sua concretização – pela falta desses profissionais no mercado – e a sua forma de contratação, visto que o curso não tem procedimentos regulares, sendo desenvolvido através de períodos, de etapas.

Observa-se, também, que todas as propostas elencadas pela coordenadora se reportam ao financiamento, ao financeiro (oferecimento de novos cursos, bolsa-permanência, logística etc.), condição imprescindível para o desenvolvimento de programas e projetos das atividades pertinentes ao curso. Ressaltamos que, para a nossa região, a logística como um todo (passagens aéreas, compra de combustível etc.) tem os seus valores dobrados com relação a outras regiões. Nesse momento de nossa história, vivemos uma situação singular na educação, marcada pela supressão de vários programas de fomento à pesquisa, bem como pelo corte de verbas

essenciais para o desenvolvimento educacional (destinadas a outros fins). As propostas do Professor em Formação 1 foram objetivas, assim ditas:

Já pedimos à coordenação do curso que em algumas disciplinas, principalmente as diferenciadas da pedagogia intercultural, os professores ministrantes sejam indígenas das etnias, pois já temos em nosso município professores indígenas qualificados para tal, os quais conciliam os saberes tradicionais e os das ciências pelo fato de conhecerem os nossos costumes e a nossa cultura. Também pedimos uma bolsa-universidade para custear o acesso e a permanência dos cursistas que passam muitas necessidades, além de que solicitamos da Secretaria Municipal de Educação a logística para desenvolver as nossas pesquisas de campo nas comunidades indígenas. (Professor em Formação 1. Entrevista em 05/10/2017)

A fala do Professor em Formação 1 muito se assemelha à da coordenadora, no que tange ao financiamento, bem como mostra a necessidade do acompanhamento de professores intérpretes devido às dificuldades de comunicação e entendimento da língua portuguesa por parte dos professores em formação das etnias presentes no curso, principalmente dos ticuna. Vemos viabilidade na proposta exposta por ele, pois o PARFOR é um programa governamental que, para a sua implementação, precisa de parcerias, com atribuições bem definidas para cada ente. A Secretaria Municipal de Educação conta com uma Coordenação da Educação Escolar Indígena (CMEEI), a qual possui em seus quadros coordenadores e supervisores das etnias presentes no curso, todos com formação superior. Estes, sob a orientação da coordenação do curso da UEA, poderiam desenvolver trabalhos de orientação e interpretação para os professores em formação, bem como seriam um suporte para os professores formadores, amenizando, assim, os problemas existentes.

O Professor em Formação 2 propôs também algumas sugestões para o curso ofertado:

Primeiramente, (é preciso) que haja o interesse do poder público, pois demanda de professores indígenas sem a formação superior há, e a pedagogia intercultural, embora não sirva de modelo para outros cursos, é o que melhor se aproxima das resoluções e marcos da Educação Escolar Indígena. Que os coordenadores do curso possam estar assiduamente visitando os cursistas para amenizar os problemas que são inerentes à formação. Por fim, que haja a formação continuada (mestrado, doutorado etc.) para que os concludentes desta formação, por conseguinte, possam ser os futuros formadores dos cursos que advirão. (Professor em Formação 2. Entrevista em 03/10/2017)

A fala do Professor em Formação foi considerável pelo fato de que, embora esteja cursando a formação superior, pensou nos seus 'parentes' que ainda não tiveram essa oportunidade (frisando que a demanda ainda é expressiva), pois entende que através da formação superior o indígena pode transformar, mudar, quebrar paradigmas da educação escolar, tendo alicerces para a plenificação da cidadania. Ele almeja que essa formação de professores indígenas tenha a dimensão intercultural, pois embora não seja o modelo para outros cursos, é ela que mais se aproxima do que é preconizado nos marcos legais da Educação Escolar Indígena, alicerçados no diálogo entre as culturas, no respeito à diversidade e na perspectiva da inclusão. Outro ponto salientado pelo Professor em Formação 2 diz respeito à continuidade de sua formação continuada, com cursos de mestrado e doutorado, pois é desejo do professor indígena ser o protagonista, ser sujeito partícipe do processo educativo de seu povo, de sua gente.

A opinião dos entrevistados sobre a política de formação de professores indígenas é corroborada por Teixeira e Lana (2012), ao afirmarem

A existência de um corpo docente preparado para ministrar aulas atento ao equilíbrio entre os conteúdos que contribuem para a participação da sociedade nacional e, ao mesmo tempo, a reprodução cultural – reafirmando ou redefinindo os objetivos internos de cada comunidade ou etnia – corresponde, na realidade, à própria possibilidade de optar pelo futuro e inserção digna na sociedade, respeitado, dessa forma, seu direito à própria cultura (TEIXEIRA e LANA, 2012, p. 144)

Enfatizando ainda mais a proposta de formação intercultural, Teixeira e Lana (2012) assim observam:

No que respeita a formação de professores, a política pública tem como um de seus pontos cruciais o equilíbrio entre o ensino bilíngue e o uso de técnicas tradicionais de transmissão do conhecimento. O ensino da língua materna é um dos elementos diferenciados da Educação Escolar Indígena, de modo que é imprescindível que o professor seja de comunidade e tenha formação apropriada nas duas línguas (o português e a língua indígena. (Idem, 2012, p, 144)

Como vemos, a política de formação de professores indígenas é complexa e desafiadora pela multiplicidade de povos indígenas, mas sempre está na pauta das reivindicações feitas por eles, pois concebem que é através da educação que irão ter o direito à cidadania. A próxima seção trata da conclusão da análise.

### **2.3.5 Conclusão da Análise**

De posse das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa através das entrevistas, podemos perceber que todos consideraram assaz importante a formação superior do professor indígena. Evidentemente, é necessário que essa formação tenha uma vertente intercultural por conter professores de três etnias indígenas, que se utilizam da língua materna para se comunicar, e outros povos que estão em busca da revitalização, do resgate cultural.

Todo esse cenário implica desafios e dificuldades para a implementação do curso, visto que não há um modelo de formação, mas, sim, algumas experiências de IES que foram e são adaptadas, adequadas, ampliadas, melhoradas para se aproximarem dos anseios e perspectivas da Educação Escolar Indígena. A partir dessas constatações obtidas pelas entrevistas, na próxima seção, iremos propor um PAE que norteie a busca por minimizar os problemas e dificuldades nos cursos de formação superior para professores indígenas.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA PARA A MELHORIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR PARA PROFESSORES INDÍGENAS.**

O presente trabalho buscou apresentar os desafios para a implementação do curso de Pedagogia Intercultural ofertado pela UEA, através do PARFOR, cujos acadêmicos são professores indígenas das etnias ticuna, kokama e kambeba do município de São Paulo de Olivença. A relevância da intervenção do caso de gestão se deu em virtude de alguns fatores detectados pelos pesquisadores, que estavam comprometendo o desempenho e produtividade dos cursistas.

No primeiro capítulo, apresentamos os desafios para a implementação do curso de Pedagogia Intercultural, um breve histórico do PARFOR no Brasil e no Amazonas, os cursos já ofertados no município e a formatação do atual curso. No segundo capítulo, discorreremos sobre dois eixos temáticos pertinentes ao caso de gestão, quais sejam, Educação Escolar Indígena e formação superior de professores indígenas e interculturalidade e diferenças linguístico-culturais, eixos que serviram de suporte para os roteiros de entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo.

A partir da análise, percebemos que na implementação do curso há inúmeras lacunas que precisam ser preenchidas, as quais dizem respeito às questões administrativa, pedagógica, estrutural e cultural. Por conseguinte, neste capítulo será proposto um PAE, com o objetivo de contribuir com a qualidade dos cursos de formação dos professores indígenas.

#### **3.1 - DESAFIOS ENCONTRADOS E AÇÕES PROPOSTAS**

Em qualquer atividade humana desenvolvida, ocorrem desafios que precisam ser confrontados e postos em evidências, com o intuito de amenizá-los ou saná-los, para que tal atividade possa lograr êxito e sucesso. Na área educacional, mais propriamente na questão de formação de professores, os desafios emergem substancialmente, necessitando dos envolvidos no processo compromisso e profissionalismo em busca de alternativas e soluções.

No caso de gestão em voga, a partir das análises das pesquisas desenvolvidas, foi possível identificar as dificuldades na implementação do curso de pedagogia intercultural, as quais serão descritas abaixo, bem como as ações propostas.

### Quadro 3 - Problemas identificados na pesquisa e propostas de solução

| PROBLEMA IDENTIFICADO   | PROPOSTAS DE AÇÃO   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Dificuldade de comunicação entre professores formadores e em formação pela diferença linguística.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Presença de dois professores formadores em sala de aula.</li> <li>Admissão de professores intérpretes das etnias contempladas no curso.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A estrutura predial do local onde funciona o curso.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conclusão do prédio em construção com toda a infraestrutura para a atividade acadêmica.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Política de acesso e permanência dos professores em formação.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Concessão de bolsa-auxílio para os cursistas.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Vínculo empregatício dos professores em formação.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de concurso público com a categoria 'professor indígena'.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A concepção da Interculturalidade e da diferenciação linguístico-cultural em sala de aula.</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conciliação dos saberes das ciências com as diversidades de sujeitos existentes em sala de aula.</li> </ul>  |

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 3.2 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

A propositura das ações será dividida em cinco dimensões para atender aos eixos temáticos evidenciados: Dificuldades de comunicação entre professores formadores e em formação; Estrutura predial onde funciona o curso; Política de acesso e permanência dos professores em formação; Vínculo empregatício dos professores em formação; A concepção da interculturalidade e da diferenciação linguístico-cultural na docência. Nessas propostas, elencaremos sugestões de melhoria para os cursos, que permeiam questões administrativas, pedagógicas, estruturais etc., embasadas nos achados da pesquisa e elencados no Quadro 03.

### 3.2.1 Plano de ação na dimensão “Dificuldade de comunicação entre professores formadores e em formação pela diferença linguística”

Iniciando o PAE, apresentamos as ações voltadas para o primeiro problema detectado na pesquisa, que diz respeito à comunicação entre professores formadores e em formação. No curso, alguns alunos pertencentes à etnia ticuna que falam a língua materna desistiram/evadiram devido ao não entendimento do que os professores falavam. Não ocorria a comunicação entre eles, não acontecia a assimilação dos conteúdos.

O ideário para a amenização dessa problemática seria o curso ter em seus quadros uma equipe multidisciplinar composta por antropólogo, linguista, pedagogo, especialista em letramento etc. Não obstante, devido à carência desses profissionais na região norte e em outras regiões, à sua forma de contratação, ao vínculo empregatício não ser atraente e rentável, torna-se inviável tal propositura, restando a quimera, a utopia de que doravante os cursos de formação do professor indígena possam ser contemplados.

Devido à multiplicidade das etnias presentes no curso, a proposta apresentada é que se estabeleça a duo-docência. Haveria, portanto, dois professores formadores em cada sala de aula, com o objetivo de compartilharem, debaterem os problemas pertinentes e, conjuntamente, fazerem com que todos participem e aprendam.

Outra proposta viável é a utilização de intérpretes como suporte para os professores em formação nos seus trabalhos e atividades acadêmicas. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) possui na sua estrutura uma Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), com coordenadores e supervisores indígenas das etnias existentes, podendo ser orientados pela coordenação do curso da UEA a fim de serem os suportes na interpretação e transmissão dos temas e trabalhos afins. Assim, haveria a amenização da falta de comunicação entre professores em formação e formadores, ao tempo em que ocorreria um trabalho conjunto de responsabilização destes coordenadores indígenas com os professores em formação no que se refere à prática docente, na melhoria da aprendizagem dos alunos indígenas.

Os profissionais da educação selecionados, juntamente com os intérpretes da CMEEI, deverão passar por um processo de formação que deverá ocorrer no início dos períodos de cada etapa, com objetivo de fomentar discussões, elaborar e reelaborar planejamentos, fazendo a avaliação de todo o processo. Com essa postura de formação, se construiriam planos de intervenção pedagógica objetivando a qualidade do ensino ofertado. Com esse corpo de profissionais da educação, seria possível, por exemplo, elaborar as avaliações dos cursistas falantes da língua materna no seu próprio idioma, além de produzir material didático específico (livros, cartilhas etc.) que serviria de apoio na docência dos professores em formação.

Importante, também, é criar condições para que os concludentes dos cursos possam ter a formação continuada com acesso ao mestrado e doutorado (objetivo de muitos deles), o que permitiria o preenchimento dos futuros quadros da educação superior indígena. Imprescindível, ademais, que a CAPES – como órgão macro

responsável pelo PARFOR, que vai desde o processo de articulação na organização e oferta de cursos, financiamento e execução de recursos até a prestação de contas desses recursos – continue ofertando os cursos e que os estes tenham o viés da interculturalidade e da valorização da língua. Embora o PARFOR não tenha cursos de caráter de especificidade para os indígenas, é necessário que seja construído um diálogo entre as diferentes culturas, que se busque uma ‘pedagogia indígena’.

Nessa organização e oferta dos cursos, que deverão ser realizados nos territórios etnoeducacionais<sup>9</sup>, devem estar presentes as IES, as SEMEDS e, principalmente, as organizações e movimentos indígenas, para que os índios possam expressar que tipo de educação querem, que lhes possibilite a preservação de suas culturas.

As ações descritas serão apresentadas por intermédio da ferramenta 5W2H, utilizada com o objetivo de sistematizar, de forma coerente, as ações de um determinado plano de ação. O nome foi assim estabelecido por juntar as primeiras letras, em inglês, dos mecanismos utilizados nesse processo. A ferramenta 5W2H se constitui dos seguintes elementos: *what* (o que fazer?); *why* (por que fazer?); *how* (como fazer?); *who* (por quem será feito?); *when* (quando será feito?); *where* (onde será feito?); e *how much* (quanto custará fazer?).

#### **Quadro 4 - Plano de ação na dimensão ‘Dificuldade de comunicação entre professores formadores e em formação pela diferença linguística’**

| O que será feito  | Por que será feito   | Onde será feito                     | Quando será feito                | Por quem será feito               | Como será feito   | Quanto custará fazer       |
|---|--|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---|----------------------------|
| Utilização da duo-docência em sala de aula com a colaboração de professores-interpretres da CMEEI | Para atender as especificidades da língua de cada etnia dos professores em formação. | No município onde funciona o curso. | No início de cada etapa/período. | Pela UEA em parceria com a SEMEC. | Via Processo Seletivo e por meio de parceria com a SEMEC. | Há uma variação de valores |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, apresentaremos propostas para o problema pertinente à estrutura predial onde funciona o curso.

<sup>9</sup> São áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionadas à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988.

### 3.2.2 Plano de ação na dimensão do problema ‘Estrutura predial onde funciona o curso’

Na segunda dimensão do PAE, as ações apresentadas serão direcionadas para o problema pertinente à estrutura predial onde funciona o curso. O Governo do Estado do Amazonas, ente federado partícipe do PARFOR, em seu projeto de interiorização da UEA, em 2010, iniciou a construção de uma estrutura predial no município para alocar os cursos ofertados pela instituição, quer os regulares, quer os modulares. O valor orçado para o empreendimento era de R\$ 4.820.000,00, com previsão de conclusão no ano de 2014. A estrutura, com 50% de construção em 2017, comporta salas de aula, auditório, refeitório, laboratório de informática etc., entretanto, sem nenhum argumento convincente, a obra foi paralisada sem previsão de conclusão.

O prédio, uma vez pronto, evitaria muitas situações vivenciadas pelos professores formadores e em formação, pois em muitas situações tiveram que se deslocar para ambientes distantes para o desenvolvimento de atividades como seminários, simpósios, busca por bibliotecas e internet para complementação dos estudos e pesquisas. Há a reivindicação dos cursistas junto ao governo do estado para a conclusão da obra. As ações das propostas estão descritas no Quadro 05.

#### Quadro 5 - Ações a serem desenvolvidas no âmbito ‘Estrutura predial onde funciona o curso’

| O que será feito   | Por que será feito   | Onde será feito                       | Quando será feito             | Por quem será feito                 | Como será feito                                | Quanto custará fazer                                   |
|--|--|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| Retomada da construção do prédio onde funcionaria o Núcleo da UEA. | Para atender a necessidade de uma estrutura predial para alocar os cursos. | No município de São Paulo de Olivença | No início do mês de novembro. | Pelo Governo do Estado do Amazonas. | Através de Processo Licitatório (em andamento) | A obra foi orçada em 2010 no valor de R\$ 4.820.000,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.2.3 Plano de ação na dimensão ‘Política de acesso e permanência dos professores cursistas’

Outro problema detectado na pesquisa foi a desistência/evasão de professores indígenas devido a sua situação financeira, pois, como anteriormente descrito, muitos

professores não possuem estabilidade no trabalho, têm um vínculo empregatício que perdura por dez meses, o que inviabiliza a sua permanência nas etapas de formação, visto que ele é o chefe de família e precisa sustentar os filhos e familiares. A proposta para essa problemática é que seja implementada, pela UEA, a política de acesso e permanência dos professores em formação, através da bolsa-universidade, visto que os alunos do ensino regular a recebem. Se são alunos matriculados na instituição de ensino, devem ter os mesmos direitos que os demais.

Essa política de concessão de bolsa é prevista pela Resolução n. 61, de 26 de setembro de 2013, que dispõe sobre a criação do programa de bolsas para discentes da UEA. Os alunos de graduação, no caso os professores em formação, estão assegurados pelo que reza o Art. 4º. I, que diz que para ter direito à bolsa os alunos devem “*estar regularmente matriculados na UEA*” e no II, que determina “*não possuir vínculo empregatício ou acúmulo de outra bolsa de qualquer natureza*”. Em ambas as situações se encontra a maioria dos cursistas. Embora o valor da bolsa seja irrisório diante das despesas dos cursistas, os ajudaria bastante e amenizaria um pouco as dificuldades apresentadas, podendo ser empregada na aquisição de materiais pertinentes à formação, como apostilas, banners etc.

#### **Quadro 6 - Plano de ação na dimensão ‘Política de acesso e permanência dos professores cursistas’**

| O que será feito  | Por que será feito   | Onde será feito                                 | Quando será feito                   | Por quem será feito | Como será feito   | Quanto custará fazer   |
|---|--|---|-------------------------------------|---------------------|---|--|
| Implantação da política de acesso e permanência nos cursos através de bolsa para discentes da universidade. | Para atender às necessidades, inclusive financeira, dos professores indígenas em formação. | Nos polos onde funcionam os cursos de formação. | No início de cada etapa do período. | Pela UEA.           | Através de seleção para atender ao que reza a Resolução N. 61/2013 - CONSUNI V. | R\$ 500,00 por cursista/semestre, totalizando R\$ 36.000,00. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### **3.3.4 Plano de Ação na dimensão ‘Vínculo empregatício dos professores em formação’**

Nesta penúltima dimensão do PAE, serão apresentadas propostas direcionadas à dimensão do vínculo empregatício. Há anos a Prefeitura Municipal vem

realizando o PSS para suprir o quadro de vagas de professores, principalmente nas escolas indígenas. Tal postura acarreta inúmeras consequências negativas, dentre as quais a desvinculação empregatícia do professor indígena, visto que a duração do contrato perdura por dez meses apenas. Para o professor indígena em formação, as consequências são mais drásticas ainda porque ele tem que deixar a sua aldeia, os familiares e ir para a sede do município onde são realizadas as etapas do curso.

Por isso, se faz necessária a realização do concurso público no início do ano vindouro, realizado através de um processo licitatório, em que uma empresa idônea planejará todas as etapas do certame. Importante atentar para as especificidades das etnias. É preciso que haja uma categoria intitulada 'professor indígena' nas modalidades da Educação Infantil e séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, cuja competência é inerente ao município.

A outra proposta é direcionada à entidade responsável pelo planejamento, financiamento e execução das atividades educacionais. Por estar no cerne da questão, pela proximidade com as escolas indígenas e não indígenas, tem corresponsabilidade na formação de seus professores e a eles deve dar as reais condições e logística necessária. Por conseguinte, deve adaptar o calendário escolar em consonância com as etapas de formação para que não haja prejuízo no desenvolvimento de habilidades e competências para os envolvidos no processo educativo (docente e discente). Essas propostas estão sistematizadas no Quadro

Quadro 7 - Plano de Ação na dimensão 'Vínculo empregatício dos professores em formação'

| O que será feito                                      | Por que será feito  | Onde será feito | Quando será feito         | Por quem será feito                        | Como será feito           | Quanto custará fazer (custo)    |
|---|---|-----------------|---------------------------|--|---------------------------|---------------------------------|
| Realização do concurso público com inclusão da classe | Para preenchimento de vagas nas escolas indígenas, atendendo as | No município.   | No início do ano de 2018. | A prefeitura contratará uma empresa idônea | Via processo licitatório. | Aproximadamente R\$ 350.000,00. |

|                       |                                 |  |  |                                |  |  |
|-----------------------|---------------------------------|--|--|--------------------------------|--|--|
| 'professor indígena'. | modalidades da educação básica. |  |  | que realizará todo o processo. |  |  |
|-----------------------|---------------------------------|--|--|--------------------------------|--|--|

Fonte: elaborado pelo autor.

### **3.3.5 Plano de ação na dimensão 'A concepção da interculturalidade e da diferenciação linguístico-cultural na docência'**

Dentre os achados da pesquisa, observamos que os professores indígenas da rede municipal de ensino de São Paulo de Olivença utilizam, como material de apoio, livros didáticos enviados pelo governo federal e pela secretaria municipal, formulados sem a mínima preocupação de fazer uma filtragem, uma adequação com a realidade que os cerca, ocorrendo uma aula sem dinamismo, mecânica e reprodutora dos conhecimentos dos não indígenas. Nesse sentido, a primeira proposta para esse plano de ação será direcionada aos professores em formação que, em consonância com os professores linguistas do curso, irão elaborar material didático específico para cada etnia, como livros, cartilhas etc., os quais subsidiarão os professores no trabalho docente, buscando estabelecer um diálogo entre culturas e saberes. Esse trabalho de parceria será iniciado ano de 2018, e os custos e despesas ficarão por conta da UEA, que tem em seu orçamento financeiro verbas para tal fim.

A outra proposta desse plano de ação também será aplicada aos professores em formação, os quais devem constituir uma equipe, em que estarão inclusas as etnias, que ficará imbuída de fazer as formações e capacitações sobre como aplicar o material didático específico em sala de aula. Elas ocorrerão no início do primeiro e do segundo semestre, com um custo estipulado de três mil reais por etapa. Para atingir a todas as escolas, os locais dessas formações serão as aldeias indígenas que ofereçam uma melhor estrutura e proximidade de onde residem os professores municipais indígenas.

A cada capacitação ocorrida, a equipe fará uma avaliação de todo o processo formativo, elencando as dificuldades, os obstáculos e os avanços apresentados, procurando estabelecer parâmetros que alicercem a conciliação de saberes na Educação Escolar Indígena. As propostas são apresentadas no Quadro 08.

#### **Quadro 8 - Plano de ação na dimensão 'A concepção da interculturalidade e da diferenciação linguístico-cultural na docência'**

| O que será feito  | Por que será feito   | Onde será feito   | Quando será feito  | Por quem será feito   | Como será feito                                | Quanto custará fazer (custo) |
|---|--|---|--------------------|---|--|------------------------------|
| Elaboração de material didático (livros, cartilhas) específico por etnia. | Para utilização dos professores indígenas na sua docência, procurando conciliar os saberes tradicionais e os sistematizados. | No polo onde funciona o curso de Pedagogia Intercultural. | No início de 2018. | Pelos professores em formação, sob a orientação dos professores linguistas. | Em parceria entre os alunos em formação e IESs | R\$ 100.000,00               |

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse capítulo, foi descrito o PAE, contendo as propostas para a melhoria dos cursos de formação superior para professores indígenas, a partir das entrevistas coletadas com os sujeitos envolvidos no processo. A próxima seção será o desfecho deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professor-colaborador do curso, pude observar que, no cotidiano acadêmico, alguns problemas se desenharam, como a desistência de professores em formação da etnia ticuna e a dificuldade de comunicação entre professores formadores com aqueles em formação, principalmente com os que falam a língua materna. Enfim, foram detectados problemas estruturais, administrativos e pedagógicos, os quais necessitam de intervenção.

Diante dessa problemática, alicercei-me de instrumentos para a realização da pesquisa, a qual foi muito proveitosa pelo envolvimento e relacionamento mantidos com as pessoas do processo, assim como pelo grau de dificuldade apresentado, visto que entre os entrevistados estavam professores formadores com residência em outras cidades, em outros estados, fator que aumentou o desafio de se produzir o trabalho. Outro fato relevante no contexto foi a não realização da entrevista com a professora de linguística, o que gerou uma frustração imensurável pelo fato de que ela poderia contribuir consideravelmente pelo cabedal de experiência que tem na formação de professores indígenas. Embora o roteiro da entrevista tenha sido enviado, por motivos profissionais e pessoais não pôde ser respondido.

Entretanto, apesar dos entraves, este processo acadêmico trouxe-me reflexões significativas, contribuições construtivas, pois em muitas situações nosso trabalho docente é alicerçado no empirismo, necessitando das fundamentações teóricas, das leituras científicas, acadêmicas, do 'pensar' deste ou daquele autor com sua visão de mundo, sua contribuição para a melhoria da educação.

Pude perceber o quão distante está a Educação Escolar Indígena do que rezam os dispositivos legais, do que é prescrito no documento maior da nação, quer seja por omissão dos órgãos governamentais, quer pela submissão dos próprios indígenas ao sistema imposto pelos não indígenas. Todavia, a esperança aflora quando vemos que nas últimas décadas os movimentos indígenas se fortalecem e reivindicam uma educação que lhes seja própria, em que haja equidade com qualidade, como também uma educação escolar que concilie a sua diversidade, o respeito e a preservação da sua cultura com os saberes e os conhecimentos universais para a construção da cidadania.

Com o intento de contribuir para a efetivação da política de formação de professores indígenas, foi proposto um PAE, havendo relevância e viabilidade de

serem executadas, desde que haja o cumprimento da responsabilização dos entes e pessoas envolvidas.

No consoante ao grande número de professores indígenas sem vínculo empregatício, o que ocasiona uma dificuldade enorme para que o professor cursista tenha o seu acesso e permanência garantidos, há consistência na proposta, pois o poder público competente pode providenciar a realização de concurso público. Outra ação proposta relevante é a que diz respeito ao prédio da UEA, pois o poder público competente já sinalizou para o término, estando 60% da obra feitos.

Também vemos viabilidade na proposta que reporta à elaboração de material didático específico por etnia, o qual servirá de apoio para o desenvolvimento das disciplinas, para que haja um diálogo com todas as culturas presentes em sala de aula. Essa ação terá participação e colaboração das instituições de ensino envolvidas no processo.

Posteriormente, com o material didático pronto, haverá a preocupação com a execução de formações e capacitações para os demais professores da rede municipal, sendo que os professores em formação serão os responsáveis por aplicá-las nas escolas indígenas. Entre as suas tarefas, está a de serem multiplicadores, repassadores dos novos conhecimentos, tendo consciência de que o saber é compartilhado e não apenas apropriado individualmente. Tanto entre os professores em formação quanto nos formadores, há um consenso de que os multiplicadores são imprescindíveis nos cursos de formação do professor indígena, pela diversidade das etnias existentes no Brasil. Temos consciência de que este problema é desafiador tanto para as instituições quanto para os professores formadores, pois é muito difícil trabalhar onde estão concentrados professores em formação que se utilizam de várias línguas.

Por fim, dentro da temática trabalhada, que é a formação superior do professor indígena através dos cursos de pedagogia com proposta intercultural, é importante enfatizar que este PAE é mais um modelo a ser seguido, vai juntar-se ao compêndio de experiências que ao longo do processo vão se firmando tentando se aproximar do ideário de uma educação específica e diferenciada. Paira sobre os ombros dos professores indígenas uma enorme responsabilidade, pois são eles que 'transitam' nos dois mundos: o do indígena e o do 'branco', levando e mantendo um certo equilíbrio nesse complexo processo de inter-relação entre as diferentes culturas.

## REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena**, Barra do Bugres (MT), vol. 01, n. 01, p. 1-7, 2002.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio J. J. (orgs.) **Educação, Cultura e Relações Interétnicas**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, p. 80-105, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 10/2002, de 11 de março de 2002. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2012, Seção 1, p.14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2012, Seção 1, p.7. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica – CGDOC. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR Presencial - Manual Operativo**. Brasília, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2018.

Brasil. Ministério da Educação, da Cultura e do Desporto. **Diretrizes para a política de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Série Institucional, v. 2, 1994.

CANDAU, Vera Maria. (Org). **Reinventar a escola**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria. As diferenças fazem a diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos. In. SOARES, Leôncio. (et. al.). **Convergências e tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Plano Nacional de Professores da Educação Básica – PARFOR. **Relatório Final**, 2013. Brasília, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão**: A Sociedade em busca de mais tolerância. São Paulo: Nova Escola, n. 196, p. 34-36, out. 2006.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DESAFIOS para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. **Trilhas de conhecimentos**: o ensino superior de indígenas no Brasil – Relatórios de mesas e grupos. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/desafiosES\\_indigenas.pdf](http://www.observa.ifcs.ufrj.br/relatorios/desafiosES_indigenas.pdf)> Acesso em: 20 set. 2016.

ESTADO DO AMAZONAS. Decreto nº 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001. Institui, como fundação pública, a Universidade do Estado do Amazonas, dispõe sobre sua estrutura e funcionamento e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, n. 29.584, p. 1-2, 1.º fev. 2001.

ESTADO DO AMAZONAS. Lei Estadual n.º 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade do Estado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, n. 29.570, p. 1, 12 jan. 2001.

ESTADO DO AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. Conselho Universitário da Universidade do Estado do Amazonas – CONSUNIV. Resolução nº 61, de 26 de setembro de 2013. Dispõe sobre a criação do Programa de Bolsas para Discentes da Universidade do Estado do Amazonas. **Diário Oficial do Estado**, Manaus, 26 set. 2013. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/res/2282-59.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.16-35, 2003.

GODOY, Arilda S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, mar/abr 1995.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 jan. 2018.

ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Quadro Geral dos Povos**, 2014. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

LIMA, Silvia Peixoto de; RODRIGUEZ, Margarida Victória. Políticas Educacionais e Equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 1, p.53-69, jan./abr. 2008.

LUCIANO, G.J.S. Os desafios da Educação Escolar Indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (orgs). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

KAHN, Marina. **“Educação indígena” versus educação para índios**: sim, a discussão deve continuar. Brasília: Em Aberto, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

MARGOLIM, Malcolm. Pedagogia indígena: um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MARÉS, Carlos Frederico. **Bens culturais e sua proteção jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006.

MENEZES, N. L.; VILELLA, F. A. Pesquisa Científica. **Revista SEED News**, n.2, mar/abr 2006. Disponível em: <[http://www.seednews.inf.br/portugues/seed82/print\\_artigo82.html](http://www.seednews.inf.br/portugues/seed82/print_artigo82.html)>. Acesso em: 06 de abr. 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração - FEA/USP**. São Paulo, v.1, n. 3, 2º semestre 1996. Disponível em: <

[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_qualitativa\\_caracteristicas\\_usos\\_e\\_possibilidades.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2017.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. Brasília: OIT, 2011, 1v. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2018.

OLIVEIRA, S. L. **Metodologia científica aplicada ao direito**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PESTANA, Maria Inês (Coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Diretoria de Estatísticas Educacionais, mai. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

SANTOS, Gersen Luciano dos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

SECCHI, Darci. Apontamentos acerca da regularização das escolas indígenas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO – Formação de Professores: Educação Escolar Indígena / Marilda Almeida Marfan (Org.), 1., v.4, 2001, p. 136-142, Brasília. **Anais eletrônicos do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de Professores: Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>> Acesso em: 02 nov.2016.

SEMEC - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Quadro Formação de Professores da Rede Municipal. São Paulo de Olivença/AM, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, Série Antropologia e Educação, 2001.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Ester Meszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertações**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. 4. ed. revisada e atualizada, 2005.

SOUSA, José Vieira de. Gestão pedagógica dos resultados das avaliações externas: foco nas relações entre as escolas e o Sadeam. **Pesquisa & Avaliação: Revista do Professor** - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SIDEAM, 2010/Matemática. Brasília: Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação, Cesp/ UFJF, n.4, julho 2011.

SOUZA, Hellen Cristina e CARVALHO, Ivanete Inês Parzianello. Comunicação. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: construindo novos paradigmas na Educação, 1., 2005, Barra do Bugres. **Anais da 1ª Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas na Educação**.

TEIXEIRA, Vanessa Corsetti Gonçalves; LANA, Eliana dos Santos Costa. **Interculturalidade e Direito à Educação** – A Política de Formação Intercultural de Professores Indígenas no Brasil. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 119 - 150, mar/jun 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICE A**

### **Entrevista – Coordenadora do Curso de Pedagogia Intercultural/UEA**

#### **A) Perfil do entrevistado (Experiência Profissional /Formação Acadêmica)**

- 1) Qual o período de atuação na área na educacional? E na Universidade?
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) Há quantos anos vem assumindo o Núcleo da Coordenação da Educação Escolar Indígena da UEA? E a Coordenação do Curso de Pedagogia Intercultural em São Paulo de Olivença - AM?
- 4) Você tem participado de alguma formação continuada como simpósios, seminários, conferências nos últimos anos, relativa à Educação Escolar Indígena?

#### **B) Percepções relativas à política de Educação Escolar Indígena e à formação superior do professor indígena**

- 1) Na prática, os direitos assegurados na Constituição Federal de 88 (e em outros documentos) para os povos indígenas referentes à educação escolar são cumpridos na totalidade? Quais os avanços houve?
- 2) Qual o percentual de professores indígenas que não tinham a formação superior no ano em que assumiu a coordenação da Educação Escolar Indígena? E atualmente?
- 3) Quais as providências adotadas pela coordenação para suprir essa necessidade?
- 4) Quais os cursos ofertados para a demanda indígena (em todo o Amazonas) e os critérios estabelecidos? Quem participa da escolha dos cursos?
- 5) Os fóruns para avaliação dos cursos são realizados? Em que proporção? Quem participa?
- 6) Os entes federados que assumiram compromissos na implementação da política estão cumprindo integralmente as suas atribuições? Quais as conquistas e deficiências?

#### **C) Percepções relativas ao conceito de interculturalidade e diferenças linguístico-culturais**

- 1) Como o modelo do PARFOR se aproxima do conceito de Interculturalidade?
- 2) Que aspectos didáticos cotidianos colocam em evidência essa relação modelo x interculturalidade?
- 3) Qual o diferencial da Pedagogia Intercultural para as outras pedagogias?

4) Existe um processo de capacitação para os professores ministrantes das disciplinas?

5) Como é a realidade, o cotidiano dos cursistas e como sobrevive o programa?

**D) Sugestão de propostas para a melhoria do curso ofertado.**

1) Você possui alguma sugestão de como amenizar os desafios que dificultam a implementação do Curso de Pedagogia intercultural?

## **APÊNDICE B**

### **Entrevista – Professora Linguista do Curso de Pedagogia Intercultural/UEA**

#### **A) Perfil do entrevistado (Experiência Profissional /Formação Acadêmica)**

- 1) Qual o período de atuação na área na educacional? E na Universidade?
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) Qual a sua experiência na formação superior de professores Indígenas? Em que instituições?

#### **B) Percepções relativas à política de Educação Escolar Indígena e à formação superior do professor indígena**

- 1) Na prática, os direitos assegurados na Constituição Federal de 88 (e em outros documentos) para os povos indígenas referentes à educação escolar são cumpridos na totalidade? Quais avanços houve?
- 2) Qual o papel das escolas nas comunidades a partir de sua função formadora nas culturas tradicionais?
- 3) Quais as dificuldades que as instituições de ensino encontram para implementar os cursos de formação para professores indígenas?
- 4) Os cursos ofertados pelas instituições de ensino atendem as expectativas e desejos dos povos indígenas?

#### **C) Percepções relativas ao conceito de interculturalidade e diferenças linguístico-culturais**

- 1) Como está definido o papel das políticas educacionais na formação e consolidação do almejado espaço público interétnico democrático?
- 2) Como o modelo do PARFOR se aproxima do conceito de interculturalidade?
- 3) Que aspectos didáticos cotidianos colocam em evidência essa relação modelo x interculturalidade?
- 4) Qual o diferencial da Pedagogia Intercultural para as outras pedagogias?
- 5) Existe um processo de capacitação para os professores ministrantes das disciplinas?
- 6) Como é a realidade dos cursistas na realidade estudada?

#### **D) Sugestão de propostas para a melhoria do curso ofertado.**

1) Você possui alguma sugestão de como amenizar os desafios que dificultam a implementação do Curso de Pedagogia Intercultural?

## **APÊNDICE C**

### **Entrevista – Professor da disciplina Tópicos Especiais do Curso de Pedagogia Intercultural/UEA**

#### **A) Perfil do entrevistado (Experiência Profissional /Formação Acadêmica)**

- 1) Qual o período de atuação na área na educacional? E na Universidade?
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) Qual a sua experiência na formação Superior de professores Indígenas? Em que instituições?
- 4) Você tem participado de alguma formação continuada como simpósios, seminários, conferências nos últimos anos, relativa à Educação Escolar Indígena?

#### **B) Percepções relativas à política de Educação Escolar Indígena e a formação superior do professor indígena**

- 1) Na prática, os direitos assegurados na Constituição Federal de 88 (e em outros documentos) para os povos indígenas referentes à educação escolar são cumpridos na totalidade? Quais avanços houve?
- 2) Qual o papel das escolas nas comunidades a partir de sua função formadora nas culturas tradicionais?
- 3) Você participa dos fóruns para avaliação dos cursos ofertados? Em que proporção?
- 4) Em sua opinião, os entes federados que assumiram compromissos na implementação da política estão cumprindo integralmente as suas atribuições? Quais as conquistas e as deficiências?

#### **C) Percepções relativas ao conceito de interculturalidade e diferenças linguístico-culturais**

- 1) Como o modelo do PARFOR se aproxima do conceito de Interculturalidade?
- 2) Que aspectos didáticos cotidianos colocam em evidência essa relação modelo x interculturalidade?
- 3) Qual o diferencial da Pedagogia Intercultural para as outras pedagogias?
- 4) Em que consiste a disciplina Tópicos Especiais? Como ela é desenvolvida?
- 5) Você participou de um processo de capacitação para ministrar as aulas dessa disciplina?
- 6) Como é a realidade dos cursistas e como sobrevive o programa?

#### **D) Sugestão de propostas para a melhoria do curso ofertado.**

1) Você possui alguma sugestão de como amenizar os desafios que dificultam a implementação do Curso de Pedagogia Intercultural?

## APÊNDICE D

### Entrevista – Professor Indígena Formação da etnia ticuna

#### **A) Perfil do entrevistado (Experiência Profissional /Formação Acadêmica)**

- 1) Qual o período de docência no município? Em qual comunidade?
- 2) Para qual clientela você ministra aula?
- 3) Nos últimos anos você tem participado de alguma formação, reciclagem ou capacitação para o exercício da docência?

#### **B) Percepções relativas à política de Educação Escolar Indígena e à formação superior do professor indígena**

- 1) Qual o conceito que você tem do que seja 'Educação Escolar Indígena'?
- 2) Qual o papel das escolas nas comunidades a partir de sua função formadora nas culturas tradicionais?
- 3) Como deveria ser a formação superior do professor indígena?
- 4) Em sua opinião, os entes federados que assumiram compromissos na implementação da política estão cumprindo integralmente as suas atribuições? Quais as conquistas e as deficiências?

#### **C) Percepções relativas ao conceito de interculturalidade e diferenças linguístico-culturais**

- 1) Qual a maior dificuldade que sente na aquisição e no desenvolvimento das disciplinas?
- 2) Como é o seu relacionamento, a comunicação com os professores? E com os outros colegas do curso?
- 3) Como são realizados os trabalhos de campo das disciplinas?
- 4) Existe algum suporte (intérpretes) que o auxilie nas disciplinas em que tem dificuldade de comunicação?
- 5) Você tem alguma ajuda financeira, pedagógica etc., das instituições envolvidas no processo (universidade, prefeitura municipal, governos estadual/federal)?

#### **D) Sugestão de propostas para a melhoria do curso ofertado.**

- 1) Você possui alguma sugestão de como amenizar os desafios que dificultam a implementação do Curso de Pedagogia Intercultural?

## APÊNDICE E

### Entrevista – Professor Indígena em Formação da etnia kambeba

#### **A) Perfil do entrevistado (Experiência Profissional /Formação Acadêmica)**

- 1) Qual o período de docência no município? Em qual comunidade?
- 2) Para qual clientela você ministra aula?

#### **B) Percepções relativas à política de Educação Escolar Indígena e à formação superior do professor indígena**

- 1) Qual o conceito que você tem do que seja 'Educação Escolar Indígena'? Ela se efetiva na praticidade?
- 2) Qual o papel das escolas nas comunidades a partir de sua função formadora nas culturas tradicionais?
- 3) Como deveria ser a formação superior do professor indígena?
- 4) Em sua opinião, os entes federados que assumiram compromissos na implementação da política estão cumprindo integralmente as suas atribuições? Quais as conquistas e as deficiências?

#### **C) Percepções relativas ao conceito de interculturalidade e diferenças linguístico-culturais**

- 1) Como o conceito de interculturalidade se processa na sua docência, no seu dia a dia?
- 2) Quais as contribuições que o curso de formação traz para a sua docência?
- 3) Como você lida com as diferenças linguístico-culturais em sua sala de aula? Como é o processo de revitalização da língua kambeba?
- 4) Qual a maior dificuldade que sente na aquisição e no desenvolvimento das disciplinas?
- 5) Como é o seu relacionamento, a comunicação com os professores? E com os outros colegas do curso?
- 6) Como são realizados os trabalhos de campo das disciplinas?
- 7) Você tem alguma ajuda financeira, pedagógica etc., das instituições envolvidas no processo (universidade, prefeitura municipal, governos estadual/federal)?

#### **D) Sugestão de propostas para a melhoria do curso ofertado.**

- 1) Você possui alguma sugestão de como amenizar os desafios que dificultam a implementação do Curso de Pedagogia Intercultural?

## ANEXO A

## a) Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural em São Paulo de Olivença

| Matriz Curricular do Curso de<br>(Licenciatura em Pedagogia Intercultural) |   |           |            |           |            |    |    |
|--|---|-----------|------------|-----------|------------|----|----|
| 1º SEMESTRE LETIVO   |   |           |            |           |            |    |    |
| Sigla  | Componente Curricular                                     | CR        | CHT        | CHP       | THC        | PR | EC |
|  | Fundamentos de Língua Portuguesa                          | 4.4.0     | 60         | -         | 60         | -  |    |
|  | Fundamentos de Ciências Sociais                           | 4.4.0     | 60         | -         | 60         | -  |    |
|  | Fundamentos de Ciências Biológicas                        | 4.4.0     | 60         | -         | 60         | -  |    |
|  | Fundamentos de Ciências Exatas                            | 4.4.0     | 60         | -         | 60         | -  |    |
| <b>Total do 1º Semestre letivo</b>   |   | <b>16</b> | <b>240</b> | <b>-</b>  | <b>240</b> |    |    |
| 2º SEMESTRE LETIVO   |   |           |            |           |            |    |    |
| Sigla  | Componente Curricular                                     | CR        | CHT        | CHP       | THC        | PR | EC |
|  | Leitura e Produção textual I                              | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Filosofia da Educação                                     | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | História Geral  | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Geografia Geral   | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Métodos e Técnicas de Estudo e Trabalho Científico        | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Introdução à Antropologia                                 | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | TOPICOS ESPECIAIS I: Levantamento Histórico da Comunidade | 2.0.2     | -          | 60        | 60         |    |    |
| <b>Total do 2º Semestre letivo</b>   |   |           | <b>360</b> | <b>60</b> | <b>420</b> |    |    |
| 3º SEMESTRE LETIVO   |   |           |            |           |            |    |    |
| Sigla  | Componente Curricular                                     | CR        | CHT        | CHP       | THC        | PR | EC |
|  | Sociologia da Educação                                    | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Filosofia da Educação                                     | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | História da Educação Brasileira e Amazônica               | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Psicologia Geral  | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Políticas Públicas e Direitos Indígenas                   | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | TOPICOS ESPECIAIS II: Descrição da Organização Societária | 2.0.2     | -          | 60        | 60         |    |    |
| <b>Total do 3º Semestre letivo</b>   |   |           | <b>300</b> | <b>60</b> | <b>360</b> |    |    |
| 4º SEMESTRE LETIVO   |   |           |            |           |            |    |    |
| Sigla  | Componente Curricular                                     | CR        | CHT        | CHP       | THC        | PR | EC |
|  | Arte e Educação   | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Psicologia da Aprendizagem                                | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |
|  | Epistemologia da Pesquisa                                 | 4.4.0     | 60         | -         | 60         |    |    |

|                                    |   |       |     |    |     |  |  |
|------------------------------------|---|-------|-----|----|-----|--|--|
|                                    | Estudos Fonológicos Aplicados ao Ensino de Línguas        | 4.4.0 | 60  | -  | 60  |  |  |
|                                    | Ensino de Língua Indígena para Anos Iniciais I            | 4.4.0 | 60  | -  | 60  |  |  |
|                                    | Didática Geral  | 4.4.0 | 60  | -  | 60  |  |  |
|                                    | TÓPICOS ESPECIAIS III: Expressões Culturais da Comunidade | 2.0.2 |     | 60 | 60  |  |  |
| <b>Total do 4º Semestre letivo</b> |   |       | 390 | 60 | 420 |  |  |

#### 5º SEMESTRE LETIVO

| Sigla                              | Componente Curricular  | CR    | CHT | CHP | THC | PR | EC |
|------------------------------------|--|-------|-----|-----|-----|----|----|
|                                    | Processos de Formação de Palavras em Línguas Indígenas                       | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|                                    | Planejamento e Avaliação em contexto Escolar Indígena                        | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|                                    | Fundamentos e Metodologias de Geografia na Escola Indígena I                 | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|                                    | Fundamentos e Metodologias de História e Historiografia na Escola Indígena I | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|                                    | Estágio I  | 4.2.2 | 30  | 60  | 90  |    |    |
|                                    | TOPICOS ESPECIAIS IV: Produções de Vida da Comunidade                        | 2.0.2 |     | 60  | 60  |    |    |
|                                    |  |       | 280 | 110 | 390 |    |    |
| <b>Total do 5º Semestre letivo</b> |  |       |     |     |     |    |    |

#### 6º SEMESTRE LETIVO

| Sigla | Componente Curricular   | CR    | CHT | CHP | THC | PR | EC |
|-------|---|-------|-----|-----|-----|----|----|
|       | Fundamentos e Metodologias da Matemática em Escolas Indígenas I | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|       | Tópicos de Sintaxe Aplicados ao Ensino de Línguas Indígenas     | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|       | Ensino de Línguas Indígenas para Anos Iniciais II               | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|       | Ensino de Língua Portuguesa em Comunidades Indígenas I          | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|       | Organização Curricular para as escolas indígenas                | 4.4.0 | 60  | -   | 60  |    |    |
|       | Estágio II  | 6.2.4 | 20  | 100 | 120 |    |    |
|       | TOPICOS ESPECIAIS IV: Práticas de alfabetização na comunidade   | 2.0.2 | -   | 90  | 90  |    |    |

|                                    |  |  |     |     |     |  |  |
|------------------------------------|--|--|-----|-----|-----|--|--|
|                                    |  |  | 320 | 160 | 480 |  |  |
| <b>Total do 6º Semestre letivo</b> |  |  |     |     |     |  |  |

#### 7º SEMESTRE LETIVO

| Sigla                              | Componente Curricular  | CR    | CHT | CHP | THC | PR | EC |
|------------------------------------|--|-------|-----|-----|-----|----|----|
|                                    | Fundamentos e Metodologias de Geografia em Escolas Indígenas II                        | 4.4.0 | 60  | -   |     |    |    |
|                                    | Fundamentos e Metodologias de História e Historiografia em Escolas Indígenas II        | 4.4.0 | 60  | -   |     |    |    |
|                                    | Fundamentos e Metodologias de Ciências e Saberes Indígenas I                           | 4.4.0 | 60  | -   |     |    |    |
|                                    | Ensino de Língua Portuguesa em Comunidades Indígenas II                                | 4.4.0 | 60  | -   |     |    |    |
|                                    | Estágio III  | 6.2.4 | 20  | 100 | 120 |    |    |
|                                    | TÓPICOS ESPECIAIS V: Organização e Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena | 2.0.2 | -   | 60  |     |    |    |
| <b>Total do 7º Semestre letivo</b> |  |       | 260 | 160 | 420 |    |    |

#### 8º SEMESTRE LETIVO

| Sigla                              | Componente Curricular   | CR    | CHT | CHP | THC | PR | EC |
|------------------------------------|---|-------|-----|-----|-----|----|----|
|                                    | Ensino de Línguas Indígenas para Anos Iniciais III                                      | 4.4.0 | 60  |     |     |    |    |
|                                    | Fundamentos e Metodologia da Matemática em Escolas Indígenas II                         | 4.4.0 | 60  |     |     |    |    |
|                                    | Teoria e Prática da Educação Infantil em contextos indígenas                            | 4.4.0 | 60  |     |     |    |    |
|                                    | Fundamentos e Metodologias de Ciências e Saberes Indígenas II                           | 4.4.0 | 60  |     |     |    |    |
|                                    | Gestão Escolar em Contextos Indígenas   | 4.4.0 | 60  |     |     |    |    |
|                                    | Estágio IV  | 6.2.4 | 20  | 100 | 120 |    |    |
|                                    | TÓPICOS ESPECIAIS VI: Organização e Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena | 2.2.2 | -   | 90  | 90  |    |    |
| <b>Total do 8º Semestre letivo</b> |   |       | 320 | 160 | 480 |    |    |

#### 9º SEMESTRE LETIVO

| Sigla | Componente Curricular                               | CR | CHT | CHP | THC | PR | EC |
|-------|---|----|-----|-----|-----|----|----|
|       | Educação de Jovens e Adultos em contextos indígenas |    | 60  |     |     |    |    |

|  |  |  |              |     |       |              |  |
|--|--|--|--------------|-----|-------|--------------|--|
|  | Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)                                 |  | 60           |     |       |              |  |
|  | Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas Indígenas |  |              | 60  |       |              |  |
|  | Paradigmas em Educação: Perspectivas Inovadoras na Amazônia          |  | 60           |     |       |              |  |
|  | Educação Especial  |  | 60           |     |       |              |  |
| <b>Total do 9º Semestre letivo</b>   |  |  | <b>300</b>   |     |       |              |  |
| <b>Total da Matriz Curricular inerente aos nove Semestres Letivos</b>        |  |  | <b>2.470</b> | 770 | 3.240 |              |  |
| <b>Atividades Complementares</b>   |  |  | -            | -   | 200   | 200          |  |
| <b>Total da Composição Curricular incluindo as Atividades Complementares</b> |  |  |              |     |       | <b>3.500</b> |  |

## LEGENDA

No registro dos créditos (coluna CR), onde se lê, 4.4.0, lendo-se da esquerda para direita, o primeiro numeral representa o total de créditos do componente curricular, o segundo, os créditos teóricos, e o terceiro, créditos práticos. Um crédito teórico equivale a 15 horas e um crédito prático equivale a 30 horas.

**CR** - N° de créditos

**PR** – Pré-Requisito

**CHT** - Carga Horária Teórica

**CT** – Crédito Teórico

**CHP** - Carga Horária Prática

**CP** – Crédito Prático

**CHES** – Carga Horária do Componente Curricular

**CE** – Crédito Estágio

**THC** - Total de Horas do Componente Curricular

Fonte: UEA, 2017.