

CÉLIA APARECIDA BETTIOL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS: AVANÇOS E
DESAFIOS**

CÉLIA APARECIDA BETTIOL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS: AVANÇOS E
DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Câmpus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Apoio: FAPEAM.

FICHA CATALOGRÁFICA

B466f Bettiol, Célia Aparecida.
A formação de professores indígenas na universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios / Célia Aparecida Bettiol. - Presidente Prudente: [s.n.], 2017
232 f.: il.

Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
Inclui bibliografia

1. Formação de Professores Indígenas. 2. Princípios da Educação Escolar Indígena. 3. Estágio Supervisionado. I. Bettiol, Célia Aparecida. II. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. A formação de professores indígenas na universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios.

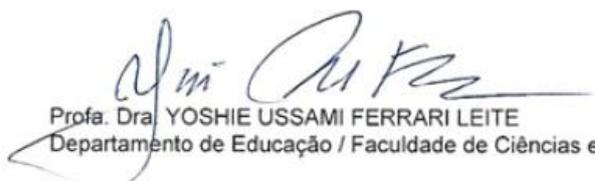
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A formação de professores indígenas na Universidade do Estado do Amazonas:
avanços e desafios

AUTORA: CÉLIA APARECIDA BETTIOL

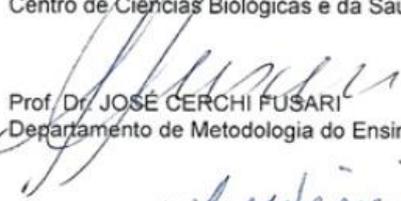
ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

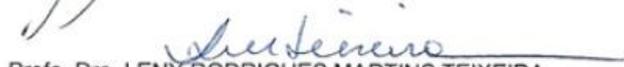
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:


Prof. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente


Prof. Dr. EVANDRO GHEDIN
UFAM / UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS


Prof. Dra. MARIA APARECIDA DE SOUZA PERRELLI
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde / Universidade Católica Dom Bosco


Prof. Dr. JOSÉ CERCHI FUSARI
Departamento de Metodologia do Ensino e Educ. Comparada / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO


Prof. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 06 de setembro de 2017

*Á toda minha família, sustento de todas as horas,
Aos que acreditam e lutam por um mundo onde
as diferenças sejam construtoras do bem comum.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo!

Ao meu esposo José Mir, pelo apoio incondicional e pela paciência em aguardar o meu tempo de realizar cada coisa. Ao meu filho José Lucas que compreendeu e aceitou minhas longas ausências mesmo que precisasse de mim e ao Jean e Jaque, pelo apoio e colaboração em todo esse período.

A toda minha família, especialmente minha mãe, pelo sustento neste tempo de estudo com sua torcida, apoio, acolhida e compreensão.

A Liria e ao Fábio, pela disponibilidade em acolher, apoiar e se fazer sempre presente.

A Professora Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, pela abertura ao desafio de realizarmos juntas este trabalho; pela dedicação em abrir espaços para discutir a formação de professores indígenas e pela acolhida a mim dispensada.

A Universidade do Estado do Amazonas, pelo apoio para a realização dos estudos e da pesquisa,

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pela concessão da bolsa que me permitiu realizar o curso de Doutorado.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da FCT/UNESP, pelas contribuições na minha formação durante as aulas no programa de Pós Graduação.

A professora Dra. Maria Aparecida de Souza, pela contribuição nos diferentes momentos e fraterna acolhida.

Aos professores Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira, Dr. Evandro Ghedin, Dr. José Cerchi Fusari, pelas contribuições nos diferentes momentos deste trabalho.

Ao GPFOPE, pela oportunidade de aprendizagens coletivas neste espaço de pesquisa.

Aos servidores da seção de Pós Graduação da FCT/UNESP que sempre estiveram prontos a colaborar com os inúmeros carimbos e documentos que precisei.

Aos amigos que sempre estiveram presentes para me apoiar e com sua presença amenizaram a falta da família, a saudade de casa, as dificuldades do

trabalho. Gratidão por tudo! Estaremos sempre juntos ainda que nos distanciemos geograficamente.

Agradeço especialmente a amiga Adria pela interlocução, apoio e contribuição generosa neste processo, também à Pamela com quem partilhei espaços e a convivência comum.

Aos companheiros de trabalho do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, pelas interlocuções sobre o curso e a formação de professores indígenas.

À coordenação, pela abertura ao diálogo e o acesso aos documentos para a realização da pesquisa.

Aos Tikuna, Kambeba e Kokama, acadêmicos e egressos dos cursos da UEA que participaram como sujeitos da pesquisa, dialogaram comigo e muito me ensinaram sobre ser professor indígena, sobre formação e, sobretudo, sobre resistência! O que partilhamos nos grupos de discussão seguirá para sempre comigo!

Enfim, um trabalho não se faz sozinho! Entre idas e vindas, entre barcos e rios, entre línguas, culturas, discussão e diálogos, nunca estive só! Minha gratidão sincera a todos:

Moeütchi;

Yusurupake;

Katurite;

Obrigada!

A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que nós já perdemos. (BARTOMEU MELIÁ, 1999)

RESUMO

Este trabalho vincula-se à Linha de Pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública e teve a seguinte questão problema “Como se organiza a proposta formativa dos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela UEA no TEE Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade ? Investigou dois cursos de formação para professores indígenas ofertados pela UEA no Território Etnoeducacional Alto Solimões, município de São Paulo de Olivença. O objetivo foi “compreender a proposta formativa dos cursos de formação para professores indígenas ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas no TEE Alto Solimões”. Para delineamento do objeto de estudo realizamos uma busca no banco de dados da CAPES, nos Programas de Pós Graduação em Educação sobre a temática. O resultado indicou a escassez de produções acerca do assunto e, portanto, sua relevância para a educação. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e adotou como procedimentos de coleta de dados, entrevistas narrativas com egressos e acadêmicos destes cursos, entrevista semiestruturada com professores e membros da coordenação, produção de textos narrativos pelos sujeitos e a realização de grupos de discussão com acadêmicos do curso em andamento, totalizando 28 sujeitos. Realizamos ainda a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Os princípios da educação escolar indígena foram orientadores para a análise dos dados cujos resultados revelam que a formação de professores indígenas é complexa e envolve muitas variantes a serem consideradas, sobretudo, a realidade cultural e sociolinguística dos envolvidos. A análise mostrou que apesar de indicar desafios, a proposta formativa e o estágio como parte integrante dela estão pautados numa concepção crítico reflexiva e têm contribuído significativamente para a afirmação da identidade dos professores indígenas como interlocutores interculturais de seus povos e na consolidação da educação escolar indígena onde estes sujeitos estão inseridos.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas. Princípios da Educação Escolar Indígena. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This work is linked to the Research Line "Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School and had the following problem" What indigenous specificities that subsidize a formative proposal of training courses for indigenous teachers offered by the UEA in the TEE Alto Solimões from the perspective of interculturality?". The Investigated object was two training courses for indigenous teachers offered by the UEA in the Alto Solimões Ethno Educational Territory, municipality of São Paulo de Olivença. The objective was "understand the formative proposal of the courses of Intercultural Pedagogy for indigenous teachers offered by the University of the State of Amazonas in TEE Alto Solimões". In order to delineate the study object, we searched the CAPES database, in the Postgraduate Programs in Education on the subject. The result indicated the scarcity of productions about the subject and, therefore, and his relevance to education. The research followed a qualitative approach and adopted as data collection procedures, narrative interviews with graduates and academics of these courses, semi-structured interview with teachers and members of the coordination, production of narrative texts by the subjects and the realization of discussion groups with students of the course In progress, totaling 28 subjects. We also perform the documentary analysis of the Pedagogical Projects of the Courses. The principles of indigenous school education were guiding the data analysis whose results show that the training of indigenous teachers is complex and involves many variants to be considered, above all, the cultural and sociolinguistic reality of those involved. The analysis showed that, despite challenge, the training proposal and the internship as an integral part of it are based on a reflexive critical conception and have contributed significantly to the affirmation of the identity of indigenous teachers as intercultural interlocutors of their peoples and in the consolidation of indigenous school education where these are inserted.

Keywords: Training of indigenous teachers. Principle of Indigenous education school. Supervised Internship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização do TEE Alto Solimões:	53
Figura 2 - Mapa dos Centros de Estudos Superiores da UEA:.....	56
Figura 3 - Mapa dos Núcleos de Ensino Superior da UEA:	57
Figura 4 - Representação do mito tikuna sobre sua criação:.....	61
Figura 5 - Mapa dos Territórios Etnoeducacionais pactuados:	101
Figura 6 - TEEs do Estado do Amazonas:.....	102

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Levantamento das produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação (Período: 2010-2013):	22
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico demonstrativo da carga horária e sua distribuição nos Núcleos:	121
Gráfico 2 - Proporção das disciplinas voltadas ao trabalho com a língua:	150

LISTA DE SIGLAS

- CAAE:** Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB:** Câmara de Educação Básica
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- CIMI:** Conselho Indigenista Missionário
- CN:** Conselho Nacional
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- COPIAM:** Conselho de Professores Indígenas da Amazônia
- CP:** Conselho Pleno
- CRES:** Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues
- EJA:** Educação e Jovens e Adultos
- ENDIPE:** Encontro de Didática e Prática de Ensino
- ENS:** Escola Normal Superior que oferece a formação de professores
- ESA:** Escola Superior de Ciências da Saúde
- ESAT:** Escola Superior de Artes e Turismo
- ESO:** Escola Superior de Ciências Sociais
- EST:** Escola Superior de Tecnologia
- FOREEIA:** Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas
- FUNAI:** Fundação Nacional do Índio
- GPFOPE:** Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Organização e Espaço Escolar
- I CONEEI:** I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério de Educação
- NADE:** Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
- NDE:** Núcleo Docente Estruturante
- NEB:** Núcleo de Estudos Básicos
- NEI:** Núcleo de Estudos Integradores
- OGPTB:** Organização de Professores Tikuna Bilíngues
- OIT:** Organização Internacional do Trabalho
- PARFOR:** Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica

PNTEE: Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PPC: Projetos Pedagógicos de Cursos
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP: Projeto Político Pedagógico
PROEJA: Curso de Especialização na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROIND: Programa de Formação de Professores Indígenas
PROLIND: Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RFPI: Referenciais para Formação de Professores Indígenas
SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC: Secretaria de Estado de Educação
SEIND: Secretaria Estadual para Assuntos Indígenas
SPI: Serviço de Proteção ao Índio
TCC: Trabalho de Conclusão de Curso
TEE: Território Etno Educacional
UEA: Universidade do estado do Amazonas
UFAC: Universidade Federal do Acre
UFAM: Universidade Federal do Amazonas
UNESP: Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA INDÍGENA	30
1.1 A educação escolar indígena: um pouco de história.....	30
1.2 A escola indígena nos documentos legais na atualidade.....	35
1.3 Os princípios da escola indígena	38
1.3.1 A escola indígena comunitária.....	38
1.3.2 O princípio da escola diferenciada	39
1.3.3 O princípio da especificidade.....	40
1.3.4 O princípio do multilinguismo/bilinguismo	42
1.3.5 O princípio da interculturalidade	44
1.4 O currículo intercultural	49
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	51
2.1 O lócus da pesquisa: Território Etnoeducacional Alto Solimões	52
2.2 Objeto de estudo da pesquisa	55
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	58
2.4 Procedimentos para a coleta de dados.....	63
2.4.1 Etapas da pesquisa	66
2.5 Da análise dos dados.....	67
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RETOMANDO AUTORES E DOCUMENTOS OFICIAIS	70
3.1 A formação de professores	70
3.2 As concepções de formação de professores	75
3.3 O Estágio Supervisionado como componente curricular nos cursos de licenciatura.....	80
3.4 Pressupostos legais do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores	87
4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: BUSCANDO A ESPECIFICIDADE	91
4.1 A formação de professores indígenas nos documentos legais	92
4.1.1 Constituição Federal de 1988.....	92
4.1.2 Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	94

4.1.3 Decreto nº 5.051/2004 - Promulga no Brasil a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais.....	95
4.1.4 Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007.....	96
4.1.5 Decreto nº 6.755/2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	97
4.1.6 Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais dando providências de atenção às populações indígenas.....	99
4.1.7 Resolução CNE/CEB nº 5/2012 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica	103
4.1.8 Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências	105
4.2 As propostas de formação de professores indígenas: nível médio e superior	109
4.3 O estágio como componente curricular nos cursos de formação de professores indígenas.....	111
5 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM FORMAÇÃO EM INTERCULTURALIDADE/PROIND	115
5.1 A proposta formativa e as percepções dos sujeitos	118
5.2 A organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado.....	131
5.3 A identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena.....	143
6 CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA /UEA/PARFOR	148
6.1 A proposta formativa e as percepções dos sujeitos	150
6.2 A organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado.....	163
6.3 A identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	188

ANEXO.....	201
APÊNDICES	223

INTRODUÇÃO

Nosso primeiro contato com os povos indígenas deu-se no ano de 1993, quando saímos do Estado de São Paulo e viemos para o Amazonas, precisamente para o município de Tapauá, no rio Purus. Graduada em Pedagogia, ali trabalhei como professora no curso de magistério, nível médio, durante três anos. Nesses anos, convivi com uma pessoa que trabalhava no Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o que fazia ser constante a presença e o convívio com indígenas.

Como atuava na Pastoral da Criança, tivemos uma solicitação para a realização dessas atividades na comunidade São João, pertencente ao povo indígena Apurinã¹. A pastoral da criança é um trabalho voluntário e está vinculada à Igreja católica. Consiste no acompanhamento de gestantes e crianças de 0 a 5 anos de idade. As atividades desenvolvidas, na época, eram o controle de peso mensal, de vacinação e reuniões de acompanhamento com as famílias para orientação e apoio ao desenvolvimento das crianças, além das visitas domiciliares que oportunizavam um contato contínuo com os envolvidos.

Inicialmente, nosso objetivo era desenvolver o trabalho da pastoral, mas aos poucos outras questões foram se apresentando neste processo. Durante as visitas, fomos percebendo o modo de ser, viver e educar daquele povo. Era comum as crianças, desde pequenas, falar a língua materna e o português. Tal fato foi o primeiro que nos chamou a atenção, haja vista as dificuldades que percebíamos nas escolas com o ensino da língua estrangeira.

Notamos que as crianças sempre acompanhavam os adultos e observavam tudo atentamente quando visitávamos suas casas e conversávamos com seus pais. Durante nossas visitas, ouvimos muitas histórias, aprendemos um pouco de sua cultura e conhecemos seus projetos.

Naquela época, havia uma discussão para a implantação de uma escola na comunidade, o que ocorreu anos mais tarde. O anseio era por um lugar que

¹ Para a escrita dos nomes dos povos indígenas, adotamos o disposto na Convenção para grafia de nomes indígenas, assinada em 1953 na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, que prevê a adoção de maiúscula para quando o nome se referir ao povo, sendo facultativa quando tomada como adjetivo. Os nomes tribais, quer usados como substantivos, quer como adjetivos, não terão flexão de gênero e de número a não ser que sejam de origem portuguesa ou tenham sido aportuguesados.

permitisse aos seus filhos aprenderem os “conhecimentos dos brancos”, mas não esquecer sua cultura, sua língua e seu povo.

Anos mais tarde, mudamo-nos para o município de Presidente Figueiredo/AM, onde atuamos por aproximadamente oito anos como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino. Neste período, aproximamo-nos do trabalho com escolas ribeirinhas multisseriadas e com as discussões da educação do campo.

Acompanhar o difícil e complexo trabalho de professores em turmas multisseriadas foi uma experiência nova. Dentre tantas questões, pudemos compreender mais claramente o papel do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as dificuldades do seu trabalho.

Neste município, também tivemos contato com indigenistas que atuaram durante longos anos em Organizações Não Governamentais (ONGs) junto aos povos indígenas em outras temáticas, o que nos ajudou a compreender, de forma mais ampliada, as questões que envolvem as lutas e reivindicações destes povos.

Em 2005, ingressamos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e realizamos uma pesquisa voltada para as práticas comunitárias na escola apurinã², na comunidade São João, município de Tapuá/AM. A escola havia sido implantada há alguns anos e, naquele momento, surpreendeu-nos o envolvimento da comunidade no seu fazer, as expectativas e a valorização que se colocava sobre ela. Percebemos quão importante é o papel do professor nesse contexto e como ele interfere na concretização da escola esperada pela comunidade. Assim, a formação de professores indígenas despertou nosso interesse e, após a defesa da dissertação, começamos a estudar sobre o tema³.

A partir deste período, passamos a nos envolver nas discussões sobre a questão e a participar de atividades desta natureza, além de nos inserir em grupos de estudo que tratavam da temática.

² Defendemos a dissertação em 2007, sob a orientação da Professora Dra. Valéria Augusta de Cerqueira Weigel, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFAM.

³ Recentemente, ainda durante a feitura deste trabalho, tivemos a grata satisfação de contribuir com o trabalho final do curso de formação do magistério indígena de um dos sujeitos de nossa pesquisa de mestrado.

Em 2008, ingressamos como docente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e continuamos a trabalhar com a formação de professores. O espaço da universidade oportunizou outros contatos com pesquisadores da área. Continuamos estudando sobre o tema e, juntamente com outros colegas da universidade, propusemos e orientamos vários projetos de Iniciação Científica sobre o tema.

Neste ínterim, a UEA implantou o Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), no qual atuamos. Por meio dele, percebemos que, para muitos indígenas, o trabalho docente é um desafio que, por vezes, é iniciado antes mesmo de uma formação específica. Por conta disso, sentimos a necessidade de aprofundar os estudos sobre a formação de professores indígenas, a fim de aprimorar o trabalho que desenvolvemos ao longo de nossa trajetória profissional, assim como buscar contribuir para esta área.

Desta feita, propusemo-nos a realizar a pesquisa nos estudos de doutoramento. Em 2013, prestamos a seleção o do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Presidente Prudente, iniciando nossos estudos em 2014.

A pesquisa objetivou compreender a proposta formativa nos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela UEA no Território Etnoeducacional Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade, cujos resultados estão apresentados neste trabalho.

Introduzindo a temática de nossa pesquisa, destacamos que a formação de professores indígenas é uma discussão recente no cenário nacional e, por isso, encontra ainda movimentos de resistência em relação à sua importância e à sua possibilidade de contribuição na realidade educacional brasileira. Essa discriminação é, também, reflexo das práticas colonialistas que negam aos povos indígenas os direitos já consagrados pelos documentos legais.

“O colonialismo ocorre quando uma parcela dominante da sociedade se legitima numa posição superior por meio da subjugação ou invisibilização de outras formas de organização social e valores societários existentes.” (BRASIL, 2015, p. 4).

Grupioni (2006) relata que a formação de professores indígenas tem trazido discussões para todo o Brasil, que buscam definir um currículo específico para esse magistério intercultural, respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos. Sendo um debate recente, destacam-se importantes desafios, como:

refletir sobre os aspectos que diferem essa proposta específica de formação de outras relacionadas para professores não indígenas; atender e respeitar a especificidade que deve ter a formação de docentes indígenas; e construir uma proposta pedagógica realmente inovadora que atenda às determinações políticas contemporâneas.

Muitos programas esbarram nas dificuldades de organização de um currículo intercultural e, sobretudo, nas questões que circunscrevem o estágio. Por vezes, este componente curricular concentra-se ao final do curso, não encontrando tempo e espaço suficientes de reflexão para a formação profissional, deixando de apresentar uma proposta a partir da realidade em que se insere, caracterizando-se, portanto, como uma atividade meramente pragmática.

Assim, acreditamos que analisar e interpretar as experiências de professores indígenas que já estiveram ou estão na condição de professores em formação e a forma como esses cursos e o estágio foram organizados nos trarão elementos para a formulação de novas propostas e, a partir dos discursos desses sujeitos, as instituições formadoras poderão avaliar e repensar a organização de seus projetos.

Delineando o objeto da pesquisa

Procurando circundar nosso objeto de estudo e problematizá-lo na pesquisa, fizemos uma busca⁴ no *site* <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, que disponibiliza os resumos e trabalhos completos das teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação, reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O objetivo foi verificar se havia trabalhos com esse objeto, ou seja, sobre o estágio na formação de professores indígenas e, em caso afirmativo, como eles foram tratados. A seguir, apresentamos um quadro síntese dos resultados obtidos e sua descrição.

⁴ Busca realizada no período de abril/junho de 2014.

Quadro 1 - Levantamento das produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação (Período: 2010-2013):

DESCRITOR	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
Formação de professores	958	222	1180
Estágio Supervisionado	25	11	36
Formação de professores indígenas	08	02	10
Estágio Supervisionado na formação de professores indígenas	00	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Iniciamos a busca a partir da expressão “formação de professores”. O dispositivo indicou 1.180 trabalhos defendidos no período de 2010 até 2013, sendo 958 em Mestrado Acadêmico e 222 em Doutorado. Dentre muitas questões presentes nestes trabalhos, ressaltamos as análises de experiências na formação inicial e continuada nas diferentes áreas do conhecimento. Há também reflexões teóricas sobre o percurso formativo e as implicações dessa formação no trabalho docente.

Ao usarmos a expressão “estágio supervisionado”, a busca apresentou 36 trabalhos, sendo 25 de Mestrado Acadêmico e onze de Doutorado. Também neste caso os trabalhos abrangem as diferentes áreas da formação de professores.

A expressão “formação de professores indígenas” apresentou dez trabalhos, sendo oito de Mestrado Acadêmico e dois de Doutorado, que estão detalhados a seguir. O descritor Estágio na formação de professores indígenas não apresentou nenhum trabalho. Enfatizamos o pequeno número de trabalhos em proporção ao quantitativo sobre formação de professores, ou seja, de 1.180 trabalhos, encontramos apenas dez que tratam do professor indígena. A constatação evidencia a necessidade de investigações na área.

A busca ratificou as convicções iniciais do presente trabalho quanto ao fato de ser uma pesquisa recente, pouco estudada e, por isso, relevante. Partindo dessa premissa, registramos o resumo dos trabalhos encontrados (ANEXO 1), que versam sobre a formação de professores indígenas.

O primeiro trabalho, a dissertação de mestrado “A construção da Escola Indígena: possibilidades de formação educacional e a questão da identidade cultural dos puyanawa”, de autoria de Francisca Adma de Oliveira Martins (2011), do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, teve como objetivo compreender como se apresentam os diferentes discursos na

fala dos diferentes sujeitos índios e não índios sobre a construção da escola indígena diferenciada do povo puyanawa. O trabalho destacou a escola como objeto de estudo e espaço possível para (re)construção de sua língua, identidade e cultura. E concluiu que, apesar dos esforços empreendidos, esse povo não consegue realizar o projeto que tem para si, uma vez que esbarra entre o proposto e imposto pelo Estado no tocante à escola.

O segundo trabalho é uma tese de doutorado do PPGE da Universidade Federal de Minas Gerais e tem como título “Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da Escola Indígena Ixubay Rabui Puyanawa”. A tese é fruto do trabalho de Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto (2011b), que investigou os processos de construção da escola nos moldes de uma escola diferenciada. O trabalho concluiu que o processo de elaboração desse modelo é tenso e permeado pelas contradições inerentes à novidade do desenvolvimento de autonomia escolar indígena. A tese abordou ainda a linguagem como forma de identificação e destacou, no contexto da escola, a formação e atuação dos professores indígenas da etnia como fortes aliadas.

O terceiro trabalho, a dissertação de mestrado “Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos”, de autoria de Fabiana de Freitas Pinto (2011a), do PPGE da Universidade Federal do Amazonas, objetivou verificar o grau de atendimento das expectativas iniciais formuladas pelos alunos no momento de elaboração do Curso (2006-2007) e de seu Seminário de implantação (2008). O curso analisado foi a Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, desenvolvida, desde 2008, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio da Faculdade de Educação (FACED) com cinquenta e cinco (55) professores indígenas do povo Mura da região de Autazes/AM. A pesquisadora constatou que o Curso de Licenciatura tem, em grande parte, atendido satisfatoriamente as expectativas dos universitários Mura.

O quarto trabalho é uma tese de doutorado do PPGE da Universidade de São Paulo intitulada “Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM”, de Sirlene Bendazzoli (2011), e teve como objetivo compreender como as políticas públicas para a educação escolar indígena dialogam com o contexto histórico e político específico do povo Ticuna, tomando como foco o trabalho de educação promovido pela Organização Geral dos

Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB). Essa pesquisa fez uma análise do curso e apontou a necessidade de atuação dos povos e do movimento indígena junto às instituições governamentais e educativas para qualquer melhoria na situação em que se encontra atualmente a educação escolar indígena.

O quinto trabalho, a dissertação de mestrado “A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas”, de Vilisa Rudenco Gomes (2012), do PPGE da Universidade Regional de Blumenau, teve como objetivo compreender os marcos curriculares dos “Referenciais para Formação de Professores Indígenas (RFPI)”, geradores de sistemas de práticas e de raciocínios determinantes para a construção da subjetividade. As conclusões apontaram que as determinações do Documento são muito próximas de uma Pedagogia que regula a moral e as disposições indígenas. O trabalho constatou também que o currículo sugerido à formação de professores possui a imagem e a semelhança da escola comum.

O sexto trabalho, a dissertação de mestrado intitulada “As políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (1998-2010)”, de Maria Glaucia Linhares Batista (2012), do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, visou identificar e compreender como tais políticas foram gestadas. Dentre as ações analisadas, está o programa de Formação de Professores Indígenas: Projeto Açaí. Segundo a autora, os resultados sugerem que a gestão pública do Estado de Rondônia vem empreendendo esforços efetivos, a fim de organizar e efetuar ações, visando melhoria na qualidade de ensino, embora boa parte da motivação para a efetivação das políticas públicas se deva às exigências das reformas educacionais desencadeadas pelo Ministério da Educação.

O sétimo trabalho, a dissertação de mestrado “Direitos Indígenas e Educação Escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade”, defendida por Rogério Batalha Rocha (2012) no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, teve como objetivo investigar os parâmetros das escolas situadas nas terras indígenas Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, para a efetividade dos direitos indígenas e as percepções/concepções dos seus professores sobre sustentabilidade e territorialidade enquanto direitos fundamentais. A pesquisa analisou depoimentos de

professores que atuam na escola e concluiu que esta é afetada pelos problemas inerentes à falta de suas terras tradicionais, o que exige uma ressignificação dos conceitos de territorialidade e sustentabilidade.

O oitavo trabalho, a dissertação de mestrado “Os cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada”, de autoria de Ilma Maria De Oliveira Silva (2012), do PPGE da Universidade Federal do Maranhão, analisou a percepção de dez professores indígenas Krikati em relação aos cursos de formação de Magistério Indígena, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão nos últimos dezesseis anos. A pesquisa constatou que os professores Krikati não reconhecem a especificidade, bilinguismo e interculturalidade desses cursos e defendem uma formação que valorize os costumes, a língua, a história e a identidade de cada povo.

O nono trabalho, uma dissertação intitulada “Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande Do Sul”, defendida no PPGE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de autoria de Claudia Pereira Antunes (2012), se deteve em quatro cursos específicos de formação de professores do povo Kaingang desenvolvidos no Estado: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980), Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues - CRES (1993-1996), Vãfy - Curso de Formação de Professores para o Magistério em Educação Escolar Indígena (2001-2005) e Curso de Especialização na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA Indígena (2011-2012). A dissertação demonstrou que, apesar da ausência de uma política de formação específica para professores indígenas, as poucas iniciativas realizadas a partir da década de 1990 vêm dando importante contribuição para a atuação dos professores Kaingang.

O décimo trabalho, a dissertação “Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância guarani/kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai - MS”, de autoria de Elda Vasques Aquino (2012), defendida no PPGE da Universidade Católica Dom Bosco, teve como objetivo conhecer melhor a criança Guarani/Kaiowá antes de ir à escola e observar/descrever como se dão as suas aprendizagens. Os resultados apontaram que as crianças que ainda não foram à escola têm seus processos próprios de aprendizagem Guarani/Kaiowá, apesar do conhecimento da sociedade envolvente.

A leitura dos resumos trouxe indicativos de que, em alguns deles, a formação de professores indígenas constitui-se “um pano de fundo” para discussões sobre outras temáticas como: a territorialidade e sustentabilidade desses povos; a criança indígena e seus modos de aprender antes de sua inserção na escola; e a gestão de projetos de formação pela Secretaria de Educação Estadual.

O trabalho de mestrado defendido por Fabiana de Freitas Pinto, que investigou a Licenciatura Mura, aproxima-se do nosso, contudo, seu objetivo foi averiguar a percepção dos acadêmicos sobre o curso, não abordando as questões pesquisadas em nossa tese. Assim, podemos dizer que nosso estudo apresenta uma especificidade na investigação acerca do processo formativo e o desenvolvimento do estágio nesse percurso.

Em síntese, podemos dizer que os estudos sobre formação de professores indígenas são complexos e apresentam uma gama de variações na sua formulação. Há uma vinculação a respeito das discussões da escola indígena e a atuação dos professores, assim como também uma constatação de que as lutas indígenas por terra e sustentabilidade ganham espaço de debate no âmbito da escola indígena, uma vez que esta é afetada por elas. As iniciativas de formação de professores indígenas, apesar dos percalços enfrentados na sua trajetória, apresentam avanços para esses povos.

Uma vez mapeado esse campo, apropriamo-nos do nosso objeto de pesquisa para melhor organizá-lo. Essa organização foi amadurecida ao longo dos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Presidente Prudente, e mediada pelas discussões em diversas disciplinas e outros espaços de reflexão, como o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Organização e Espaço Escolar (GPF OPE), e também por diferentes interlocutores nesse processo. Alguns elementos foram destacando-se como temas que necessitavam de aprofundamento de nossa parte, a fim de subsidiar a análise do trabalho, como a educação escolar indígena, o currículo e as interfaces dos conhecimentos tradicionais e científicos, a formação de professores e o estágio como eixo norteador desse processo.

Nesse sentido, situamos o contexto de nossa investigação ressaltando que a UEA traz a experiência de alguns cursos no atendimento da demanda por formação de professores indígenas, destacando-se que o local de sua maior atuação foi no Território Etnoeducacional Alto Solimões localizado numa região de

fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia. Neste território, vivem os povos Tikuna, Kokama, Kanamari, Kambeba, Kaixana e Witoto, sendo os Tikuna considerados o povo mais numeroso da Amazônia brasileira.

Melatti (2016) relata que estes povos foram espoliados de suas culturas e submetidos ao trabalho da seringa pelos exploradores e pelas missões religiosas, provocando movimentos de deslocamentos e dissolução de aldeias. À medida que os exploradores foram adentrando o território, foi aumentando o extermínio dos povos que neles viviam, sendo eles submetidos a todo tipo de devastação, doenças e trabalhos brutais.

Aqueles que perderam suas línguas e foram submetidos ao serviço dos exploradores acabaram perdendo bem mais que isso: perderam o reconhecimento étnico como indígenas. Somente mais tarde estes povos se organizaram para reivindicar seus direitos e o reconhecimento da sua identidade.

Atualmente, os povos deste território etnoeducacional lutam pelo reconhecimento de seus direitos e, nesta empreitada, as escolas têm um importante papel no sentido de revitalização da língua materna e fortalecimento da identidade indígena.

Defendemos nesta tese a formação de professores indígenas articulada aos princípios de sua educação em uma perspectiva intercultural, pautada na reflexividade, a fim de formar professores que estejam aptos a mediar o diálogo intercultural com a sociedade envolvente e seus conhecimentos. O Estágio Supervisionado ocupa importante lugar neste processo como potencializador desta reflexão.

Na trajetória da construção deste trabalho, fomos guiados pela problemática: “Como se organiza a proposta formativa dos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela UEA no TEE Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade?”. Ela foi explorada por meio de outras questões norteadoras: Como é tratada a formação de professores indígenas nos documentos legais? Por que é necessária a especificidade nesta formação? O que fundamenta a proposta de formação de professores indígenas nestes cursos ofertados pela UEA? Como se articula a proposta de estágio nesta formação? Como os diferentes sujeitos percebem as potencialidades e as dificuldades dessa proposta formativa?

Dos objetivos

O objetivo geral que nos norteou nesse caminho foi “Compreender a proposta formativa dos cursos de formação para professores indígenas ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas no TEE Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade”. Como objetivos específicos, definimos: Identificar como os documentos legais tratam a formação de professores indígenas; analisar, nas propostas dos cursos ofertados pela UEA que atendem a professores indígenas, como são tratadas as especificidades desta formação, no curso e no Estágio Supervisionado; investigar como os diferentes atores percebem os processos formativos do curso na formação de professores indígenas; identificar as potencialidades e dificuldades da realização do Estágio nestes cursos.

O caminho que percorremos enquanto percurso metodológico está detalhado no segundo capítulo deste trabalho.

Da organização do trabalho

Apresentamos neste texto o resultado de nossos estudos e reflexões acerca da pesquisa realizada nessa “caminhada pelos rios” e, para uma melhor compreensão leitora, esclarecemos sua organização.

O primeiro capítulo traz uma discussão sobre a educação escolar indígena, locus de trabalho de seus professores, lembrando sua trajetória e a conquista do paradigma emancipatório nos seus marcos legais. Discutimos a educação escolar indígena a partir de diversos autores e trazemos os seus princípios orientadores na atualidade. Apresentamos dados do censo escolar de 2014 que denunciam o descaso com as escolas indígenas e a escassez de políticas públicas que realmente promovam o direito desses povos a uma educação de qualidade.

No segundo capítulo, oferecemos à leitura o percurso metodológico seguido nesta pesquisa no tocante à natureza e procedimentos de coleta de dados. Apresentamos a UEA, sua organização e experiência na formação de professores indígenas e situamos o campo empírico o Território Etnoeducacional Alto Solimões, município de São Paulo de Olivença, no Amazonas. Definimos os sujeitos participantes da pesquisa e fazemos uma breve descrição sobre os povos indígenas Kokama, Kambeba e Tikuna. Registramos nossa presença em campo e as atividades realizadas durante as três etapas que ali estivemos.

No terceiro capítulo, tratamos da formação de professores e dialogamos com diferentes autores que debatem a temática a partir do conceito de formação de professores e da democratização da escola pública, trazendo novos desafios nesta formação para atendimento da nova demanda.

Apresentamos, de forma breve, as concepções de formação e abordamos a concepção do professor crítico reflexivo que acreditamos ser a que mais se aproxima do nosso trabalho.

Tratamos ainda do estágio supervisionado enquanto componente curricular obrigatório nesta formação e sua importância para ela. Autores como Leite (2011), Pimenta e Lima (2008), Zeichner (1997), dentre outros fundamentam nossas discussões sobre o tema. Mostramos também os documentos legais que orientam o estágio nos cursos de licenciatura.

No quarto capítulo, discutimos a formação de professores indígenas na sua especificidade e abordamos o estágio como parte integrante desses cursos e seus desdobramentos nesta formação. Debruçamo-nos sobre os documentos legais que embasam as políticas de formação para este magistério, especificamente a Resolução nº 1/2015, que estabelece diretrizes para a formação de professores indígenas no cenário nacional.

O quinto capítulo apresenta o curso de Pedagogia com formação em interculturalidade/PROIND, objeto de nossa pesquisa. Analisamos a proposta formativa, a organização do estágio e as percepções dos sujeitos acerca da proposta.

O sexto capítulo aborda o curso de Pedagogia Intercultural Indígena e segue a mesma metodologia de análise proposta no curso anterior.

Nas considerações finais, retomamos nosso objetivo para refazer nosso caminho de estudo e pontuar as questões conclusivas deste trabalho.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA INDÍGENA

Neste capítulo, tratamos da educação escolar indígena e o iniciamos fazendo uma breve diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena.

A educação indígena é entendida como o processo por que passam os indígenas, caracteriza-se por sua própria maneira de se educar e pelos modos de educar suas crianças, com a finalidade de transmitirem seus conhecimentos e assegurar suas culturas às novas gerações.

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

As políticas públicas para a educação escolar indígena são recentes e apresentam uma legislação avançada na garantia do direito a uma organização própria. Contudo, ainda resta um grande caminho a ser percorrido para chegar ao proclamado na lei.

Atualmente, a escola indígena assume grande importância nas comunidades e tem sido um espaço de luta por direitos destes povos.

1.1 A educação escolar indígena: um pouco de história

Segundo Maher (2006), estima-se que à época do chamado descobrimento do Brasil e da chegada dos europeus havia uma população indígena local em torno de 2 a 4 milhões de pessoas. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010⁵, a população indígena no Brasil é formada por cerca de 896.917 pessoas, pertencentes a 254 povos.

⁵ Os números apresentados pelo Censo de 2010 eram os mais recentes disponibilizados quando da realização da pesquisa. Dados retirados do site <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/povos-indigenas>>. Acesso em julho de 2017.

Maher (2006) afirma que essa depopulação é explicada pelas políticas implantadas ao longo da história brasileira de homogeneização da cultura⁶, em razão da busca por uma pseudoigualdade, assim como por reflexo dos processos de extermínio cultural historicamente impostos aos povos indígenas. A catequese, o trabalho agrícola nos internatos e a escolarização foram algumas das formas utilizadas para este fim.

No Brasil, muitas vezes, há uma imagem construída sobre os indígenas como se todos fossem iguais. Esta visão desconsidera que temos mais de 250 povos indígenas que possuem sua cultura, sua língua, suas formas próprias de ensinar e aprender e organizar a sua vida coletiva.

Estes modos próprios de educar estão presentes no cotidiano das comunidades e dele participam todos os seus membros. Meliá (1979) afirma que esses processos pautados na alteridade, ou seja, na diferença que os fazem ser o que são, garantiram aos povos indígenas a resistência ao processo integracionista imposto pelos colonizadores.

O resultado desta educação é perceptível pela quantidade de línguas indígenas ainda faladas e pelas tradições culturais presentes na vida desses povos, vistas na forma de educar suas crianças e iniciar seus jovens na vida adulta.

Segundo Khan (1994), a educação indígena está vinculada ao *etos* tribal e sua orientação são os processos tradicionais deste grupo. Ou seja, a educação indígena está amparada na tradição, nos costumes, na forma de viver e organizar-se socialmente de cada povo indígena.

Então, a educação indígena acontece independente da existência de escolas, professores e currículos. Ela se realiza no convívio das gerações mais jovens com as gerações adultas, por meio do qual o que deve ser ensinado faz parte da vida, das crenças, do modo próprio de cada povo ser indígena.

Nesta perspectiva, Brandão (1981, p.13) defende que “a educação existe onde não há escola e por toda a parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada à sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”.

⁶ O conceito cultura comporta diferentes concepções e será discutido mais adiante quando aprofundarmos o princípio da interculturalidade.

Para o autor, a educação acontece independente de sua institucionalização, pois envolve um processo mais amplo em que a transferência de saberes acontece no cotidiano.

Luciano (2011, p. 74), em sua tese de doutorado, afirma que:

Processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, pois é por meio deles que produzem, reproduzem e difundem seus conhecimentos e valores para garantir sua sobrevivência e continuidade histórica.

Para os povos indígenas, estes conhecimentos são ensinados no dia a dia, na participação das atividades comunitárias, na convivência dos mais novos com os mais velhos, nos rituais, nas atividades de trabalho coletivo, na transmissão oral de suas histórias, suas danças, enfim, sua cultura.

A educação escolar pressupõe a presença da escola. Conforme Grupioni (2006), a escola enquanto instituição surgiu para os povos indígenas a partir do contato com os europeus e, nesse percurso, assumiu diferentes modelos e formas para atender igualmente a diferentes objetivos e funções, pautando-se em concepções não somente pedagógicas, mas também políticas, que buscavam definir o lugar que os índios deveriam ocupar na sociedade brasileira.

Ferreira (2001) cita quatro fases na educação escolar entre os povos indígenas no Brasil. De acordo com a autora, a primeira fase iniciou-se no período do Brasil Colônia, no qual a educação esteve inteiramente a cargo dos missionários católicos, com predominância da Companhia de Jesus, os jesuítas, pela catequese e “civilização” dos indígenas.

A segunda, marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, se estendeu até a política educativa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por meio da articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL)⁷ e outras missões religiosas, e apoiou-se no discurso de alfabetização na língua materna e integração dos indígenas à sociedade nacional.

O final da década de 1960 e os anos de 1970 marcam o início da terceira fase com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena reivindicando uma educação específica e diferenciada.

⁷ Missão evangélica americana especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas.

Conforme a autora, a quarta fase é marcada pela iniciativa dos indígenas, a partir da década de 1980, com propostas alternativas para a própria educação. A Constituição Federal de 1988 é o grande expoente desta fase e inaugura uma nova forma de relação entre os indígenas e a sociedade brasileira. A partir dos anos de 1990, a educação escolar indígena passa a fazer parte do rol de responsabilidades do Ministério da Educação (MEC).

É neste período que também ocorre à democratização da escola pública brasileira de forma ampla. Ela passa a receber um novo alunado, o que muda suas características. Di Giorgi e Leite (2010) lembram que a educação no Brasil teve um caráter elitista desde a colonização até sua expansão no século XX. Neste sentido, percebemos um movimento pendular entre a escola pública brasileira, de forma geral, e a escola indígena, de forma mais específica.

Segundo Maher (2006), a instituição escola pautou-se, enquanto parte integrante desta educação escolar, em dois paradigmas ao longo de sua trajetória: o assimilacionista (abrigoando o modelo de submersão e o de transição) e o emancipatório (modelo de enriquecimento cultural e linguístico).

Conforme a autora, o paradigma assimilacionista predominou até a década de 70 do século XX. Nesse modelo, o objetivo da escola era educar o índio para que ele deixasse de sê-lo, incorporando os costumes, valores e língua da sociedade envolvente. Dividiu-se, para isso, em dois modelos: o modelo assimilacionista de submersão e o modelo assimilacionista de transição. No modelo de submersão, as crianças indígenas eram levadas para internatos e ali, longe de suas famílias e sua cultura, eram forçadas a aprender novos costumes, comportamentos, crenças e língua. Não surtindo o efeito esperado, ele foi substituído pelo modelo assimilacionista de transição. Nesse caso, foram criadas escolas nas aldeias alfabetizando as crianças na língua materna, haja vista a dificuldade em fazê-lo em uma língua diferente da sua, introduzindo, assim, o português paulatinamente até que fosse a única língua usada para a instrução na escola e a língua indígena estivesse totalmente excluída do currículo escolar.

Ainda de acordo com a autora, esse modelo propõe o bilinguismo subtrativo com o objetivo de apagar a língua materna do repertório do falante. A escolarização começa com um bilinguismo transitório e termina monolíngue, na língua portuguesa. Outros referenciais culturais são igualmente subtraídos por meio da inserção de outros referenciais da sociedade dominante.

O paradigma emancipatório surge como resultado dos movimentos de organização e resistência indígenas. Nele, o modelo é de enriquecimento cultural e linguístico e que busca promover um bilinguismo aditivo, no qual uma segunda língua é aprendida sem para isso excluir a língua materna como forma de instrução e comunicação. Esse modelo busca promover o respeito às práticas culturais desses povos e a escola passa a assumir uma feição indígena. Segundo Grupioni (2006, p. 47):

De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e de construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo.

A demanda por escolas nas comunidades indígenas e a busca por uma nova organização desta corroboram a afirmação do autor. A escola assume importante papel nas comunidades, visto que assume o objetivo de promover uma formação que possibilite aos indígenas o acesso a diferentes conhecimentos e saberes, capaz de formá-los para o diálogo com essa sociedade, valorizando sua cultura.

Entretanto, a escola não é uma invenção do mundo indígena e, por isso, necessita ser ressignificada por esses povos. Como afirma Bergamaschi (2012, p. 54), “a introdução da instituição escolar no seio das sociedades indígenas, mesmo inserida num processo mais amplo de organização e luta, não ocorre sem conflitos”.

Ou seja, a tensão entre o que essa escola representa a partir do contexto não indígena de onde ela é originária e o que esses povos buscam com essa instituição na sua realidade são interfaces que devem se fazer presentes em um diálogo intercultural.

Segundo o relatório diagnóstico do censo escolar de 2014⁸, foram registradas 3.138 escolas indígenas, que reúnem 234.869 alunos e mais de 18 mil professores, sendo que das 3.138 escolas indígenas existentes no Brasil, a maior parte está localizada no Amazonas, somando 1.011 escolas. Os dados obtidos mostram que as escolas indígenas no Brasil apresentam problemas de infraestrutura

⁸ Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>. Acesso em junho de 2016.

no tocante ao prédio escolar, rede elétrica, abastecimento de água, acesso à internet etc.

O mesmo relatório indica que pouco mais da metade (54,4%) está regularizada. Das escolas existentes, a maioria atende ao Ensino Fundamental (94,6%) e a Educação Infantil (50%), enquanto um pequeno número atende ao Ensino Médio (9%).

Os dados mostram que, apesar dos avanços em termos legais, falta muito para se conseguir a qualidade almejada na educação escolar indígena. A legislação sobre as escolas indígenas apresenta-se em um ideário que está longe de ser alcançado.

Fazendo a análise desses resultados, Luciano (2015, p.1)⁹ afirma que :

[...] muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é, sensivelmente, mais grave.

Diante dessas questões, entendemos que, para uma melhoria efetiva da educação escolar indígena, é necessária a formação de pessoas que possam lutar pelo direito à educação de qualidade, garantido na Constituição de 1988 e direito de todo cidadão brasileiro.

1.2 A escola indígena nos documentos legais na atualidade

O reconhecimento da escola como direito desses povos é assegurado pela Constituição Federal de 1988, assim como o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Esses dispositivos oportunizaram sua configuração como espaço de valorização das línguas, das tradições e culturas indígenas.

No ano de 1991, o MEC assumiu a responsabilidade da política de educação escolar indígena, antes sob a orientação da FUNAI. Em 1993, foi lançado o documento elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, que

⁹ Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>. Acesso em junho de 2016.

estabelece os princípios organizadores da escola indígena: específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue (tratados mais adiante).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96) reafirma o direito desses povos a ministrarem o ensino em suas línguas maternas e segundo seus modos próprios de aprendizagem.

Em 1998, foi lançado o Referencial Nacional para as escolas indígenas com o objetivo de oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos.

Em 1999, foi aprovada a Resolução CNE/CB nº 03/1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. No seu artigo 1º reconhece sua especificidade e direito a uma organização própria, como podemos ver a seguir:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, **reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios**, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Desta forma, a escola indígena passa a ser reconhecida na sua especificidade, isto é, levando-se conta o ensino ministrado nas línguas maternas dessas comunidades como uma das formas de preservação sociolinguística de cada povo e a organização escolar própria. O Parágrafo Único do artigo 2º desta diretriz diz que “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação”.

Nesta direção, salientamos que a escola é uma criação não indígena, portanto, cabe aos povos indígenas decidirem se querem ou não a presença dessa instituição em suas comunidades e isso deve ser objeto de consulta entre eles, de acordo com a organização política de cada povo.

Em 2012, foi aprovada a Resolução nº 5/2012, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Define de forma mais clara questões referentes à organização, ao currículo e à formação de professores para nela atuar.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, **a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas**, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - **a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas**, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - **a organização escolar própria**, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - **a exclusividade** do atendimento a comunidades indígenas por parte de **professores indígenas oriundos da respectiva comunidade**. Parágrafo único: A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (BRASIL, 2012, **grifos nossos**).

Partindo disso, podemos afirmar que a legislação sobre educação escolar indígena brasileira apresenta significativos avanços no tocante à sua organização, estrutura e funcionamento, atrelando-se às especificidades de cada povo, embora esses avanços ainda não sejam plenamente concretizados.

Quanto à organização dos seus saberes e currículos, o artigo 7º da mesma Resolução diz que:

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos **os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade**, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

§ 2º 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.

§ 3º A Educação Escolar Indígena deve **contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena**, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes. (BRASIL, 2012, **grifos nossos**).

O documento ratifica o que os estudos defendem sobre a configuração dessa escola e seus propósitos junto aos seus povos. Ela tem importante papel para a valorização dos saberes e práticas de suas comunidades e, conseqüentemente, para a formação de seus líderes.

Assim, consideramos relevante aprofundar os princípios que orientam a organização da escola indígena e que são afirmados nos documentos legais, pois é a partir deles que buscamos compreender a formação de professores indígenas, objeto de estudo do nosso trabalho.

1.3 Os princípios da escola indígena

O direito a uma escola diferenciada, com o ensino na língua materna e o respeito aos modos próprios de aprendizagem, está expresso na Constituição Federal de 1988. Mais tarde, na década de 1990, os princípios da escola indígena são abordados no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), chamando a atenção para o pertencimento destas ao sistema nacional de educação e para a necessidade de uma nova política pública atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas.

1.3.1 A escola indígena comunitária

Ressalta-se que a escola indígena é por excelência comunitária e esta característica se refere a todos os processos escolares, desde a elaboração do currículo à forma de administrá-la.

As decisões quanto ao calendário escolar, à forma de organização, à metodologia adotada, aos objetivos, aos conteúdos, ao espaço e tempo utilizados neste processo de educação escolar devem ser decididos comunitariamente.

Segundo o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, a escola deve ser “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios.” (BRASIL, 1998).

Desta forma, as práticas culturais comunitárias devem ser reconhecidas como parte fundamental da educação escolar das crianças, cabendo à comunidade participar efetivamente deste processo. A ampla participação comunitária deverá ser garantida, sobretudo, no tocante ao ensino da língua materna, bem como no das tradições de cada povo.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, afirma que:

Nas escolas indígenas, o PPP, intrinsecamente relacionado com os modos de “bem viver” dos grupos étnicos em seus territórios, devem estar assentados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, **organização comunitária** e territorialidade que fundamentam as propostas de Educação Escolar Indígena. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Assim, ao se pensar a organização da escola indígena, deve se considerar os modos próprios destes grupos étnicos, sua cosmovisão e sua forma

de “bem viver” neste território. Bem viver no sentido que concebem a sua vida plena e as relações que estabelecem entre eles mesmos, os outros e o mundo.

Nessa perspectiva, a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, a especificidade e a diferença constituem princípios para a elaboração de seus projetos.

1.3.2 O princípio da escola diferenciada

De acordo com o documento Parâmetros em Ação - Educação Escolar Indígena (2002, p. 5), a escola diferenciada

acontece pelo acesso aos conhecimentos universais, pelo uso da língua materna e pela valorização dos conhecimentos e práticas tradicionais dos povos indígenas, que se materializa com calendários escolares adaptados às atividades do povo, no uso de materiais didáticos próprios e na docência de professores indígenas, membros de suas respectivas comunidades.

O documento expressa a necessidade de que as escolas indígenas tenham, então, um currículo próprio, diferente das não indígenas. Nesse sentido, entendemos que a escola diferenciada pressupõe um material didático específico próprio, um calendário adequado à realidade, professores indígenas formados para as atividades docentes. Pressupõe, igualmente, uma organização própria, na qual a comunidade tenha uma participação ativa na gestão.

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados a partir do uso das línguas maternas, é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última. O tempo de organização da vida das comunidades indígenas segue uma lógica própria que deve ser considerada nos calendários escolares.

Desta feita, a escola diferenciada é pensada a partir das vivências dos povos indígenas. Elas são distintas das escolas dos não indígenas, e a busca por essa diferença deve se pautar nos anseios desses povos e no que representa para eles. Mas isso não significa que possam ser deixadas de lado as condições objetivas de garantir a qualidade a que os povos indígenas têm direito como todos os cidadãos.

O documento citado destaca que esta qualidade deve se refletir no acesso às tecnologias disponíveis, no uso do material didático específico e na oportunidade destes povos de participação na sua produção, inclusive nas línguas maternas, quando isto é possível.

Da mesma forma, o currículo diferenciado necessita contemplar os conhecimentos próprios de cada povo e os conhecimentos universais, a que todo aluno tem direito, como um bem comum da humanidade.

Os conhecimentos tradicionais se referem a essas formas próprias de entender e explicar o mundo, o homem, a forma como são organizados seus saberes, sua organização societária e política. Há um saber específico destes povos que deve ter espaço no currículo escolar e ser objeto de trabalho nas atividades docentes.

O documento lembra ainda que os modos próprios de aprendizado de cada povo devem ser também considerados na escola diferenciada. A presença dos líderes e dos mais velhos devem fazer parte do cotidiano destas escolas diferenciadas. Se eles têm algo a ensinar, as crianças tem algo a aprender. E, nestes casos, é comum o uso da oralidade, das histórias, como também da ação coletiva.

Assim, igualmente há que se pensar em novas formas de avaliação mais condizentes com o modo de organização destas escolas e o objetivo a que se destinam.

Com certeza, haverá muitas aproximações e semelhanças de uma escola não indígena, pois ela é uma invenção ocidental ressignificada nas comunidades indígenas, entretanto, há que se guardar nestas a diferença como expressão da identidade destes povos.

1.3.3 O princípio da especificidade

As sociedades indígenas existentes hoje no Brasil possuem tradições culturais singulares. Os processos de contato de cada povo com a sociedade ocidental foram distintos, em tempos e formas diferentes. Cada um desses povos é único, têm uma identidade própria que se constrói no território que habitam, nas tradições que preservam, nos costumes vivenciados, na organização social e na língua falada por eles. Para que estas especificidades permaneçam, é importante

que as escolas indígenas sejam específicas e envolvam a comunidade indígena como participante ativa dos processos por ela instituídos.

Desta forma, a escola indígena específica é uma conquista do reconhecimento da alteridade de cada povo, superando a visão genérica do índio que o colocava nessa categoria junto a todos os povos. Para Gusmão (2000), é pelo reconhecimento da alteridade do Outro que se compreende sua existência. A alteridade diz que o Outro existe e está no nosso mundo, do mesmo modo que nós estamos no dele.

Então, reconhecer a alteridade dos povos indígenas significa reconhecer que cada povo tem especificidades próprias de suas culturas, suas línguas e formas de organização societária, e que estas se materializam em suas escolas, mesmo que façam parte de um sistema educacional maior. Assim, uma escola tikuna tem formas próprias que são diferentes da escola kokama e kambeba, por exemplo.

Levando isso em consideração, o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas deve estar em consonância com o que as comunidades esperam desta instituição.

De acordo com Bergamaschi (2012, p. 49):

Cada povo ou comunidade indígena se apropria dessa instituição e, de acordo com suas forças de negociação, torna-a própria e específica, não sem problemas, não sem conflitos. No diálogo intercultural *intra sociedade* indígena, a memória e tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola.

Percebemos que a participação comunitária, mais uma vez, é imprescindível para garantir esta especificidade. O perfil de alunos a ser formado deve pautar-se nos anseios do que aquele povo em particular tem desta educação escolar. Por fim, é necessário que as comunidades indígenas tenham clareza do que esperam da escola para que possam nela intervir de forma a garantir seu objetivo.

A língua materna é um elemento importante no tocante à especificidade. Os povos indígenas falantes de suas línguas devem garantir que esta não perca espaço em relação à língua portuguesa. Valorizar a língua materna, usá-la em todos os espaços e garantir sua aprendizagem pelas crianças é uma luta que deve ser travada pelas comunidades e consolidada na escola.

Da mesma forma, é importante conhecer a história do seu povo, a trajetória por eles vivenciada, a forma de ocupação de seu território, enfim, as

especificidades que lhe garantem continuar sendo um Tikuna, mesmo entre os Kokama ou entre os não indígenas.

Assim, uma escola tikuna, embora se assemelhe a outras escolas de outros povos indígenas ou a escolas não indígenas, continua sendo uma escola tikuna porque tem a singularidade que os identifica como pertencentes a este povo, sua língua, sua cultura, sua tradição, seu território.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2014 apresenta que 51% das escolas indígenas do Brasil não utilizam material específico, contrariando o princípio da especificidade. Há que se analisar que 49% das escolas utilizam este material, o que, apesar do não uso pela maior parte, indica que temos escolas avançando nesta especificidade.

1.3.4 O princípio do multilinguismo/bilinguismo

Grande parte das sociedades indígenas no Brasil encontra-se hoje em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo. A maioria dos povos utiliza a língua portuguesa como segunda língua e, em alguns povos, é a língua mais usada, uma vez que a língua materna foi quase ou completamente extinta.

Sabe-se que o apagamento das línguas indígenas foi um dos meios encontrados pelo colonizador para submeter os povos ao serviço forçado e para a sua “integração” à sociedade nacional. A proibição do uso da língua materna nos espaços que antes ela ocupava foi enfraquecendo seu uso e, muitas vezes, dando aos seus falantes a ideia de ser uma língua inferior, sem importância.

A língua materna de um povo representa um importante componente cultural e é por meio deste código que se transmite o conhecimento acumulado ao longo das gerações.

Vimos na história da educação escolar indígena que a escola foi usada para atender aos objetivos integracionistas do Estado e, por conta deste modelo, a língua materna foi banida dos currículos, sendo substituída pela língua portuguesa.

A Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito de utilizar suas línguas maternas ao longo do processo educativo, oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares. O português, mesmo sendo a língua oficial do país, aparece como segunda língua. Este direito foi reafirmado na LDB nº 9.394/96 e

assumido como princípio da escola indígena no bilinguismo, garantindo o uso da língua materna como língua de instrução.

A língua de instrução é aquela usada para ensinar os conteúdos escolares das diferentes áreas do conhecimento. E enquanto a língua é o código que permite aprender novos conhecimentos, o seu uso para a instrução possibilita também o desenvolvimento da competência oral da língua materna, já que os alunos aprenderão a usá-la para falar de novos conhecimentos de outra cultura. Isto fortalece a língua indígena como código que organiza e integra conhecimentos, como meio de instrução e de comunicação entre o próprio povo, reafirmando sua importância para com ele (BRASIL, 1998).

Outro fator importante é a escrita desta língua, que passa a ser uma preocupação da escola e de seus professores, levando a um aprofundamento e, conseqüentemente, a um maior conhecimento sobre ela.

Martins (2013, p. 247) assevera que um dos papéis mais importantes da escola indígena “[...] é o desenvolvimento das competências comunicativas (falar/entender, ler/escrever) durante o processo de escolarização a que os alunos indígenas são submetidos.” O autor ressalta a importância do uso das línguas na escola e do desenvolvimento das competências comunicativas, visto que esse é um instrumental essencial para sua relação com a sociedade envolvente e, também, para a manutenção da cultura em suas comunidades.

Por isso, esclarecendo o bilinguismo nas escolas indígenas, Martins (2013, p. 247), chama a atenção para o seguinte: “O que temos visto é que ainda predomina o modelo de Bilinguismo Subtrativo, chamado também de modelo Assimilacionista de Transição”.

O bilinguismo de transição alfabetiza a criança na língua materna. Quando ela alcança a compreensão do funcionamento da escrita, o português vai sendo introduzido até que substitua completamente a língua materna na instrução.

O bilinguismo, como princípio da educação escolar indígena, busca alcançar o que chamamos de bilinguismo aditivo. Neste, ressalta-se a importância, por um lado, de que a língua materna seja a língua de instrução em todo percurso de formação dos alunos e, por outro lado, de que a língua portuguesa seja inserida como segunda língua sem que, para isso, se subtraia a língua materna deste processo.

Segundo o relatório do censo escolar de 2014, a língua materna é utilizada por 67,4% das escolas no processo de aprendizagem, destacando-se as escolas indígenas do Amazonas (709) e do Maranhão (234). Do total, apenas 8,3% das escolas não ministram aulas na língua portuguesa.

1.3.5 O princípio da interculturalidade

Tratar do princípio da interculturalidade implica em uma compreensão da cultura e suas diferentes concepções. Somos uma sociedade plural, multiétnica, e isso implica uma diversidade de culturas. Para Candau (2000, p. 61):

De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente [...], em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.

A concepção reducionista acabou por hierarquizar as culturas pensando-as em um processo evolucionista, como se uma cultura tivesse que evoluir para chegar ao nível de outra. Assim, durante muito tempo se entendeu que existia uma cultura superior e outras inferiores que deveriam alcançá-la. Neste caso, a cultura entendida como culta era a cultura ocidental europeia e suas expressões se davam por meio da arte, da música, da dança, da sua língua, da sua religião.

Então, partindo da ideia de uma cultura homogênea, as relações estabelecidas socialmente hierarquizaram-se em uma lógica binária que não abre espaço para o diálogo e a reciprocidade. Souza e Fleuri (2003, p. 57, grifo nosso) chamam a atenção para o fato de que:

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal) que **não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.**

Em uma perspectiva mais abrangente, a cultura é entendida como uma construção social, na qual as trocas e relações entre diferentes é um espaço complexo e híbrido, porém, capaz de dialogar.

Geertz (1978) define a cultura como uma teia que envolve o homem e suas relações, logo, a partir dela, há um envolvimento de diferentes que se encontram, se relacionam, se imbricam tecendo outras teias. O autor explica que

“[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1978, p. 4).

Esta teia que envolve relações precisa ser pensada em uma simetria entre os participantes do processo, pois, uma vez estabelecido o contato entre elas, é inevitável que resulte trocas, hibridismos e interdependências. Como declara Bauman (2001) nenhuma cultura é monolítica.

Enfim, podemos afirmar, seguindo as palavras de Bauman (2001), que a cultura é construída historicamente, portanto, não podemos tratá-la como única, homogênea e monolítica.

Nessa mesma direção, Bhabha (1998) assevera que nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro, pois o ato da enunciação cultural passa pela diferença da escrita e a produção de sentido requer que esses dois lugares (o Eu e o Outro) sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, o “entrelugar”, ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

A noção de interculturalidade é recente no contexto educacional e vem ocupando um lugar significativo. No Brasil, a discussão sobre a diversidade neste campo ganhou maior espaço com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação (Secad) em 2004¹⁰.

De acordo com Paladino e Almeida (2012, p. 16):

O conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiam objetivos assimilacionistas ou integracionistas.

Retomando o conceito explicitado pelas autoras, podemos dizer que na interculturalidade há uma relação mais aberta ao diálogo e ao ensinar e aprender. A definição traz presente a ideia de que a diferença tem algo a ensinar, e que as trocas entre as culturas causam ganhos para ambos os lados. É uma relação em que a coexistência desses diferentes pauta-se no respeito e reconhecimento da

¹⁰ Criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Após intensos debates para seu delineamento e finalidades, em 2011, com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), há uma fusão entre a Secretaria de Educação Especial com a Secad, formando assim a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

diversidade como algo positivo e significativo para as culturas envolvidas. E dessa relação é possível a construção de um Outro que seja bom para todos.

Estudiosos da interculturalidade apontam quatro formas de lidar com a diversidade: o modelo assimilacionista, o modelo integracionista, o modelo multicultural e o modelo intercultural.

O modelo assimilacionista empregado na Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos no final do século XIX e início do XX é voltado aos grupos com o objetivo de promover a adoção, de forma coletiva, dos valores nacionais.

Já o integracionista pode ser exemplificado pela política adotada pela França e dirigida aos países colonizados por ela e às minorias. É neste modelo que a ação se centra no indivíduo, fazendo com que gradualmente incorpore a língua, os deveres e a cultura nacional.

O terceiro modelo é o multiculturalismo também adotado pelos Estados Unidos depois das lutas dos movimentos negros. Nele se reconhece o direito das minorias, mas apenas se “tolera” sua diversidade. Isto é, há uma convivência, contudo, não há troca ou valorização.

O quarto modelo, o intercultural, propõe um tratamento igualitário, uma troca, sem sobreposição de culturas. Sobre esse modelo, Paladino e Czarny (2012, p. 14, grifo nosso) explicam que:

[...] os autores que vêm trabalhando com a temática apontam que **o conceito da interculturalidade tem um significado ligado tanto à construção de projetos sociais, políticos e epistêmicos**, orientados para a descolonização e para a transformação do sistema, **quanto a um discurso utilizado pelo Estado e pelas agências internacionais**, que funcionaria como dispositivo para disciplinar as diferenças, sem acarretar uma transformação nas relações de poder e na desigualdade.

As autoras defendem que o discurso utilizado pelo Estado baseia-se na convivência harmoniosa das culturas e do respeito à diferença sem uma preocupação com as tensões e disputas geradas neste campo. Muitas vezes, as políticas educacionais pautadas nesta questão trazem igualmente essa noção simplista no seu interior e acabam por promover a homogeneização e ruralização, tratando a diversidade como algo estático.

É importante lembrar que as propostas de educação intercultural não podem se restringir somente à diferença cultural, pois, muitas vezes, sequer entende-se que esta diferença seja algo natural para legitimar processos de

exclusão, assim como as desigualdades à que estes grupos diferentes estão submetidos.

Czarny (2012, p. 30), retomando as discussões de Tubino (2005), lembra que é preciso distinguir entre duas formas de interculturalidade: a formulada por filósofos e educadores, denominada interculturalidade normativa, e a defendida pelos movimentos sociais, a interculturalidade crítica.

Segundo a autora, a interculturalidade normativa se caracteriza pelo interculturalismo funcional que foi assumido pelo discurso do Estado. Ela postula o diálogo como uma utopia substituindo o discurso da pobreza por aquele sobre a cultura, o qual, ao invés de questionar a homogeneização, facilita a sua reprodução.

A outra forma de interculturalidade é o interculturalismo crítico, que busca tomar as causas das injustiças sociais para combatê-las, bem como as assimetrias e discriminações que geram o não diálogo.

Canclini (2015, p. 57) defende que:

Os atores dos movimentos indígenas sabem que a desigualdade tem uma dimensão cultural, e os mais informados sobre a constituição das diferenças sabem que esta reside, mais do que nas características genéticas ou culturais essencializadas (língua, costumes herdados e imutáveis) em processos históricos de configuração social.

Esses processos históricos que caracterizam a desigualdade social, muito presentes nos países da América Latina, têm suas raízes no período de colonização e exploração. O autor analisa que esta “diferença” não pode ser vista de forma naturalizada, mas a partir das desigualdades que a constituem. Bourdieu (2015), em suas pesquisas sobre as diferenças no interior da escola, assegura que as práticas culturais consideradas socialmente são aquelas que foram legitimadas pelos detentores do poder.

Consequentemente, as culturas indígenas foram tratadas (e ainda são) como diferenças, no sentido de inferioridade, e isso se concretizou em um currículo homogêneo que pauta a cultura como aquela da elite.

Lopez (2009, p. 190) considera que o interculturalismo crítico

[...] deja abierta la posibilidad de transformacion como las que los indígenas han venido tercamente reivindicando, en la linea de complementar la vision y el alcance individuales com la vision y el alcance colectivos del derecho.

Por isso, o direito à educação escolar reivindicado por estes povos traz esta marca do coletivo, de uma busca de escola que seja pensada comunitariamente e, portanto, que seja direito da comunidade.

Bergamaschi (2012, p. 45) discute a interculturalidade no cenário brasileiro criticando as políticas que executam um projeto único e homogêneo de educação, visto que, para a autora, “interculturalidade pode significar o movimento concreto de diferentes grupos sociais em diálogo”.

Sendo assim, na escola indígena intercultural é necessário que os grupos envolvidos desconstruam as relações que há séculos trazem o estigma da discriminação e da pretensa superioridade do conhecimento ocidental sobre os tradicionais. E essa relação não ocorre sem conflitos e tensões, como nos afirmam Souza e Fleuri (2003, p. 63),

[...] as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento [...] Ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento.

Nesta relação que se estabelece, o conflito é algo positivo, ele promove a construção de outro saber, o saber intercultural. É nesta tessitura que se abre espaço para o “entrelugar”, como explica Candau (2011, p. 247):

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.

Nesse “entrelugar”, ou o terceiro espaço como é chamado por Bhabha (1988), em que as culturas se encontram, se respeitam e se relacionam, mesmo nas tensões resultantes desse processo, o descentramento¹¹ possibilita o enriquecimento de nossa própria identidade (SOUZA; FLEURI, 2003).

É esse enriquecimento que a escola indígena busca pela interculturalidade. De certa forma, esse movimento rompe com a imposição hegemônica de um currículo imposto pela cultura dominante e com a ideia do integracionismo. Ao buscar outros conhecimentos e dialogar com outras culturas, a escola intercultural fortalece a identidade de seus sujeitos e garante, cada vez mais, a formação de um patrimônio intercultural para os povos indígenas.

Canclini (2015, p. 17) enfatiza a interculturalidade como uma ação que leva “a confrontação e ao entrelaçamento, aquilo que sucede quando os grupos entram em relação de troca”, e afirma que os povos indígenas construíram ao longo

¹¹ Souza e Fleuri (2003, p. 61) usam o termo “descentramento” para definir a experiência de olhar a si mesmo e a sua cultura com o olhar de outra cultura.

desse processo de interação um patrimônio de interculturalidade, citando como exemplos o bilinguismo, a articulação de recursos tradicionais e modernos, a organização do trabalho remunerado e do comunitário.

Esse patrimônio possibilita-lhes a articulação de seus conhecimentos com os não indígenas não para ser integrados com a sociedade nacional como já fora objetivo da escola um dia, mas para a interação com esses outros, que, ao mesmo tempo em que aprendem, ensinam¹².

Assim, entendemos que a interculturalidade crítica é a que contempla o princípio definido pela escola indígena, sendo também o conceito que assumimos por interculturalidade neste trabalho.

1.4 O currículo intercultural

Os debates travados acerca das questões culturais ganharam espaço nas discussões sobre os currículos escolares, especialmente tratados sob o tema da diversidade, haja vista os diferentes sujeitos, diferentes culturas, diferentes realidades presentes no que chamamos educação intercultural.

Situando a teoria do currículo no Brasil, Moreira (1998) refere-se aos Estudos Culturais e ao direito à diferença como contribuições significativas para a construção de um currículo em uma perspectiva multicultural. De acordo com o autor, o diálogo é fundamental para a superação de dificuldades teóricas e práticas, e estas precisam continuar a ser enfrentadas, mesmo sabendo que umas serão resolvidas e outras não. Assim, é necessário abandonar a ideia de uma perspectiva monocultural no currículo.

Conforme Hall (1997), a cultura tem adquirido crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos e passa a representar um processo social que vai possibilitando modos de vida específicos de cada grupo.

Estes modos relacionam-se ao que chamamos de identidades e têm ganhado espaço de debate entre os pesquisadores nas últimas décadas. Hall (2006) chama a atenção para a forma como as identidades culturais, que derivam do nosso pertencimento à cultura, sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades. Segundo o autor, as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário

¹² Bergamaschi (2012) questiona qual patrimônio nós, sociedade não indígena, estamos constituindo para a interculturalidade.

supostamente fixo, coerente e estável. Elas são permeadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”, as identidades.

Dessa forma, quando falamos de identidade indígena, por exemplo, estamos falando de uma pessoa que está envolvida em uma complexa teia de relações, que vai constituindo-se como indígena, pertencente a um povo específico, mas também que estabelece contatos e negociações com a sociedade envolvente, com outros povos étnicos.

Nesta direção, os Estudos Culturais têm dado grande contribuição para a área de currículo ao esclarecer que a ideia de monocultura não mais cabe no mundo em que vivemos. Há que se considerar a feitura dos currículos a partir da perspectiva intercultural, levando-se em consideração a sociedade atual tão plural e diversa.

Essas contribuições não cabem somente às escolas indígenas, mas a todas as escolas que têm a presença de diferentes culturas da nossa sociedade.

Como vimos ao longo deste capítulo, a escola indígena reconhecida como tal apresenta uma trajetória recente na educação brasileira e, mesmo que tardiamente conquistada, tem um amparo legal para sua especificidade. No entanto, percebe-se que, entre o ideal proclamado na letra da lei e o que se realiza na prática, há um longo caminho a ser percorrido.

A escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue é resultado das lutas destes povos por seu direito à alteridade e ao reconhecimento como cidadãos, ganhando contornos específicos nos embates travados por seus sujeitos até chegar à proposta de escola indígena, com um novo desenho de acordo com as comunidades que a ela aderirem.

Creemos, como Tassinari (2001), que a escola indígena pode ser definida como espaço de fronteira, de trânsito, articulação e troca de conhecimentos. Neste sentido, as tensões e os conflitos são inerentes ao diálogo intercultural.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia tem o objetivo de definir o percurso da pesquisa a partir da problemática e dar suporte ao pesquisador para a realização do seu trabalho, desde a fundamentação teórica à análise dos dados coletados.

Neste capítulo, descrevemos o caminho percorrido na realização da pesquisa, a forma como organizamos o trabalho, os procedimentos para a coleta de dados e as etapas seguidas nesse percurso. Situamos o campo empírico, os sujeitos participantes e a instituição formadora de professores indígenas nos cursos aqui analisados. A pesquisa foi problematizada a partir da seguinte questão: “Como se organiza a proposta formativa dos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela UEA no TEE Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade?”. Já o objetivo geral foi “Compreender a proposta formativa dos cursos de formação para professores indígenas ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas no TEE Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade”. Como objetivos específicos, definimos: Identificar como os documentos legais tratam a formação de professores indígenas; Analisar, nas propostas destes cursos ofertados pela UEA que atendem professores indígenas, como são tratadas as especificidades desta formação no curso e no Estágio Supervisionado; Investigar como os diferentes atores percebem os processos formativos do curso na formação de professores indígenas; Identificar as potencialidades e dificuldades da realização do Estágio nestes cursos.

Na área educacional, a pesquisa qualitativa tem sido usada de maneira intensa, em virtude da natureza dos problemas pesquisados. Diferentes autores têm teorizado sobre as questões da pesquisa qualitativa, dentre eles estão Sandín Esteban (2010) e André (2012), nos quais buscamos fundamentação para esse trabalho. Segundo Sandín Esteban (2010, p. 127):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Na concepção da autora, a pesquisa qualitativa é um trabalho que exige uma organização no seu fazer e tem objetivos bem delineados que o orientam. De acordo com o que se propõe, a pesquisa qualitativa objetiva desde a compreensão até a transformação de realidades, bem como se dedica à produção de novas

teorizações. A autora aponta que uma característica fundamental deste tipo de pesquisa é a atenção dada ao contexto, pois não se podem compreender os acontecimentos se estiverem separados da sua realidade.

André (2012, p. 17) diz que a pesquisa é “qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitavista de pesquisa [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.”

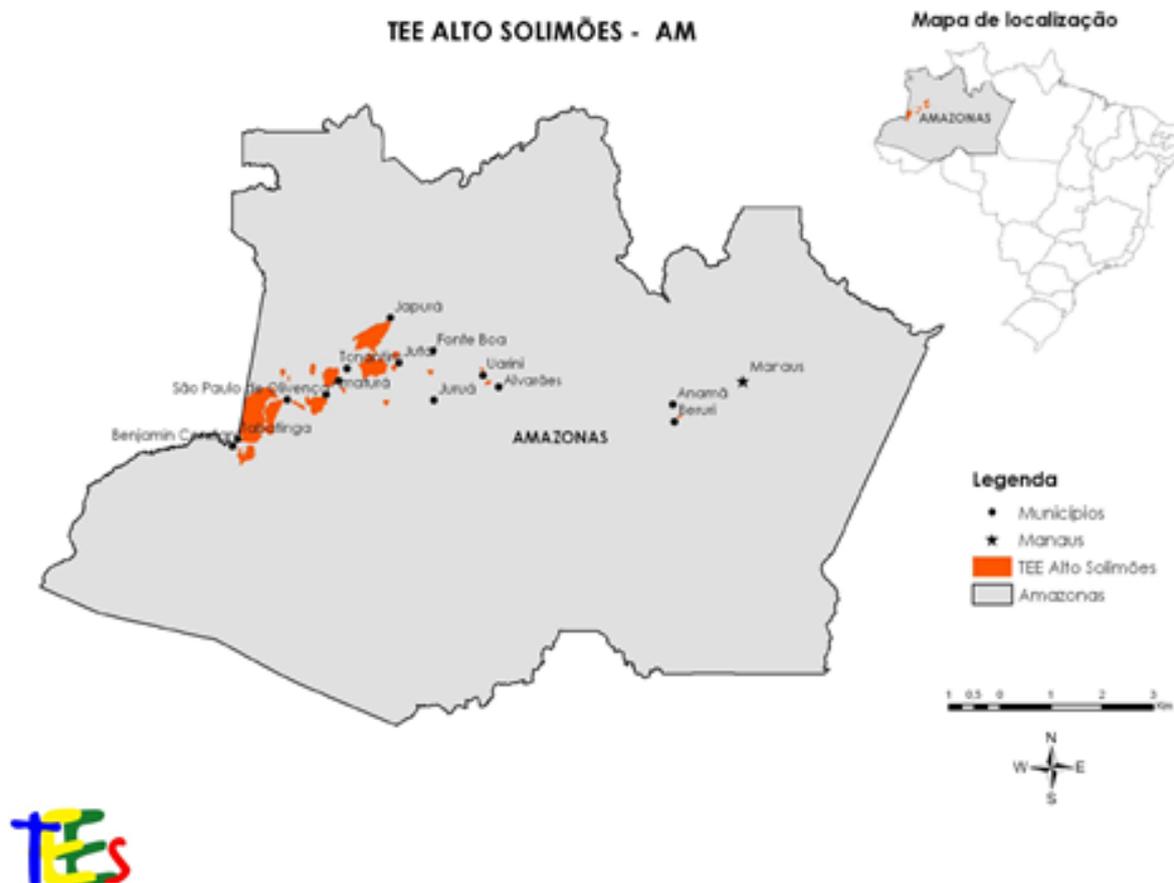
Desta forma, o trabalho aqui proposto configura-se como uma pesquisa qualitativa. Ela foi protocolada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 42435115.2.0000.5402 e teve sua aprovação pelo Parecer número 1.589.260.

2.1 O lócus da pesquisa: Território Etnoeducacional Alto Solimões

O Território Etnoeducacional Alto Solimões localiza-se na região do Amazonas que compreende os municípios de Amaturá, Benjamin Constant, Santo Antônio do Içá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins. Faz fronteira com os países Colômbia e Peru. Neste Território, vivem os povos Tikuna, Kokama, Kanamari, Kambeba, Kaixana e Witoto. Tabatinga é a principal cidade e tem um aeroporto com voos diários para Manaus, capital do Estado. É uma área de proteção militar e nela estão presentes a alfândega e o serviço de imigração para controle da entrada de estrangeiros. Nesta cidade se encontra o Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA).

A Figura 1 apresenta o mapa do Estado do Amazonas, indicando a cidade de Manaus e, em cor laranja, o Território Etnoeducacional Alto Solimões. A distância entre Manaus e Tabatinga é de 1108,4 quilômetros em linha reta. O acesso se dá por meio do transporte aéreo e fluvial.

Figura 1 - Mapa de localização do TEE Alto Solimões:



Fonte: Material de apresentação dos TEE/MEC.

O critério adotado para a escolha deste território se deu em função do quantitativo de população indígena, por ser o lugar em que a Universidade do Estado do Amazonas se fez mais presente na oferta de cursos de formação de professores indígenas e também por ser o local do curso em andamento no momento da realização da pesquisa.

Bendazzoli (2011, p. 29) descreve o Alto Solimões explicando que:

A confluência dos rios Javari e Solimões, na região atualmente denominada tríplice fronteira (Brasil, Peru, Colômbia), pode ser entendida como palco privilegiado onde, muito antes da chegada dos europeus, estabelecia-se intenso contato amistoso e de guerras, entre povos indígenas diversos e numerosos.

Espanhóis exploraram a região em busca de riquezas e registraram em suas cartas o contato estabelecido com os índios que foram encontrando em suas andanças. Frei Gaspar de Carvajal, religioso espanhol, que acompanhou a

expedição de Francisco Orellana¹³ desde a cordilheira dos Andes até a bacia amazônica, escreveu detalhes na sua carta sobre a viagem narrando o contato amigável com alguns indígenas e hostil com outros (MELATTI, 2016)

Ainda conforme Melatti (2016), o Alto Solimões foi palco de disputas por fronteiras entre Portugal e Espanha durante o período colonial, entre a Colômbia e o Peru durante a exploração da borracha e, depois, entre o Brasil e o Estado colombiano, impactando fortemente a vida dos indígenas, violentamente atacados.

A atuação missionária também causou impacto na vida dos indígenas da região, pois, em nome da religião, foram submetidos ao trabalho, ao abandono de suas crenças e ao aniquilamento de suas culturas. A ideia de que eram bárbaros que precisavam de salvação justificou uma série de atrocidades cometidas contra esses povos.

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que trabalhou nos aldeamentos e na escolarização dos indígenas da região, também teve sua participação nessa devastação. Oliveira Filho (1999, p. 24), antropólogo estudioso da região, discorrendo sobre ela diz que:

Os primeiros contatos com o homem branco datam do final do século XVII, quando jesuítas espanhóis, vindos do Peru e liderados pelo padre Samuel Fritz, criaram diversos aldeamentos missionários às margens do Rio Solimões. Esta foi a origem das futuras vilas e cidades da região, como São Paulo de Olivença (antes chamada de São Paulo dos Cambevas), Amaturá, Fonte Boa e Tefé. Tais missões foram dirigidas principalmente para os omágua (também chamados de cambevas) que dominavam as margens e as ilhas do Solimões, impressionando fortemente os viajantes e cronistas coloniais (Carvajal, Acuña, Heriarte, João Daniel) pelo seu volume demográfico, potencial militar e pujança econômica. Os registros da época falam em muitos outros povos (como os miranha e os ticuna, ou os extintos içá, xumana, passé, júri, entre outros) que foram aldeados juntamente com os omágua descritos, em sua maioria, como já extintos na primeira metade do século XIX pelos naturalistas (Spix e Martins, Bates), dando lugar à uma população ribeirinha mestiçada.

Como mostra o autor, tanto a igreja como os exploradores deixaram rastros violentos deste processo, que culminou na perda linguística de alguns povos e de outras manifestações de suas culturas.

Os historiadores e antropólogos que estudam a região descrevem o processo de depopulação de alguns povos como o Omágua desvelando a forma brutal como foram espoliados na sua cultura e nos seus modos próprios de vida.

¹³ Aventureiro e explorador espanhol que trabalhou junto com Francisco Pizarro na conquista do Peru. Foi o primeiro espanhol a percorrer integralmente o curso do rio Amazonas.

Melatti (2016) afirma que o aniquilamento quase completo da população Omágua fez com que o povo Tikuna, que habitava áreas mais afastadas, viesse a ocupar seu lugar nas margens do rio principal.

A política de integração dos índios à sociedade nacional baseava-se na eliminação de suas culturas e na incorporação destes como trabalhadores. A renomeação de suas localidades com nomes em língua portuguesa foi uma das formas de substituição da língua indígena pela língua oficial brasileira, como podemos ver nos nomes dos municípios que compõe a região, citados anteriormente.

2.2 Objeto de estudo da pesquisa

Dois cursos de licenciatura para formação de professores indígenas ofertados pela UEA são o objeto de estudo desta pesquisa, sendo:

1. Curso de Pedagogia com formação em Interculturalidade que iniciou em 2009 e terminou em 2014, ao qual chamamos Curso 1 neste trabalho.

2. Curso de Pedagogia Intercultural Indígena iniciado em julho de 2014 e que se encontra em andamento, ao qual denominamos Curso 2.

Trataremos sobre os cursos em pauta no quinto e sexto capítulos deste trabalho. Porém, consideramos pertinente apresentar a instituição formadora, traçando brevemente sua atuação no campo indígena, situando o contexto institucional em que a pesquisa foi desenvolvida.

A UEA é uma universidade pública, inserida no seio da região norte, a maior região brasileira. Criada em 2001,

[...] tem como missão promover a educação, desenvolver o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região em que está inserida.¹⁴ (UEA, 2016).

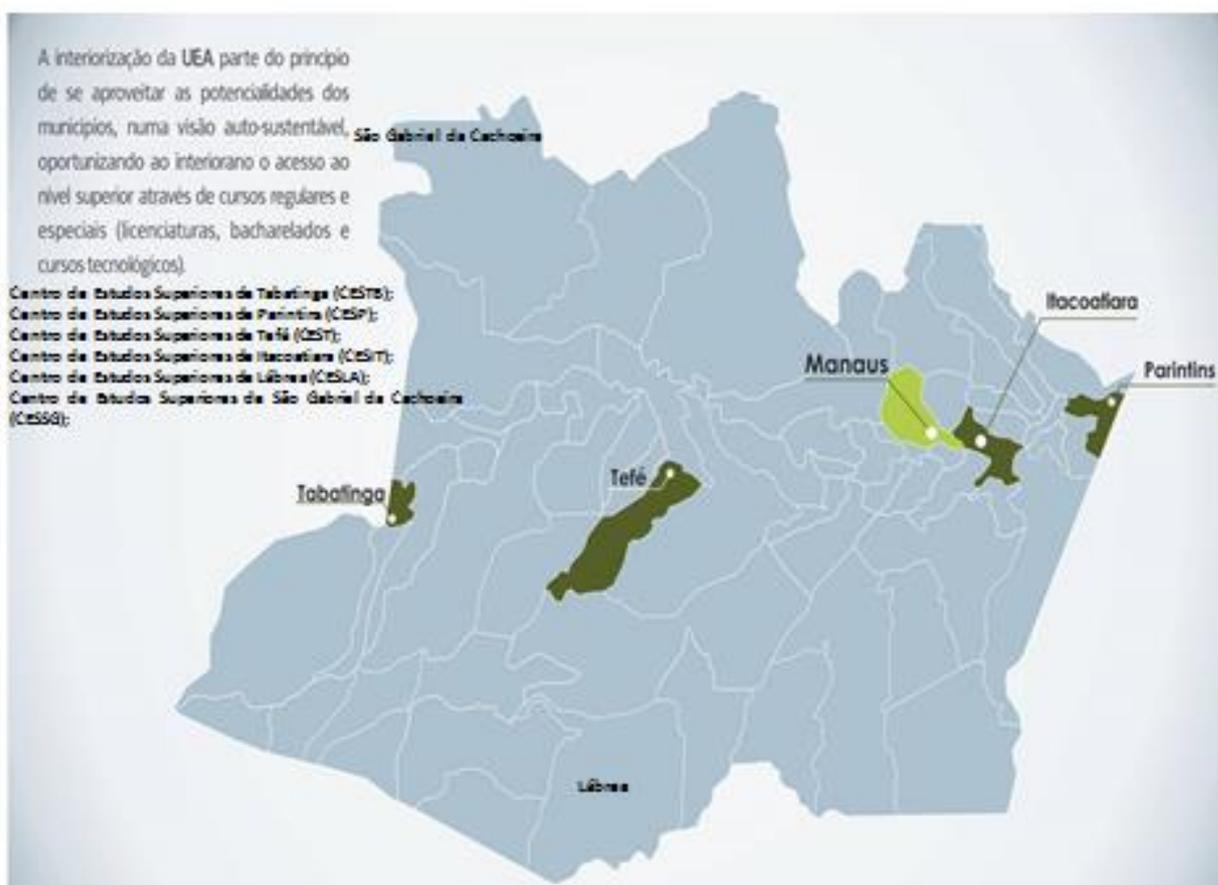
É uma universidade multicampi e está presente em diferentes locais do Estado do Amazonas. A administração superior como a Reitoria e Pró-Reitorias está sediada em Manaus, onde também estão presentes a Escola Normal Superior (ENS), que oferece a formação de professores, a Escola Superior de Ciências

¹⁴ Informação retirada do site oficial da UEA. Disponível em <<http://www2.uea.edu.br/sobreuea.php?dest=historico>>. Acesso em 10 out. 2016.

Sociais (ESO); a Escola Superior de Ciências da Saúde (ESA); a Escola Superior de Tecnologia (EST); e a Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT). No interior do Estado, há outros seis Centros de Estudos Superiores que possuem um corpo docente próprio e oferecem cursos regulares e outros de oferta especial (Figura 2). A universidade tem ainda os Núcleos de Ensino Superior, que abrigam cursos de oferta especial, vinculados às Unidades Acadêmicas (Figura 3).

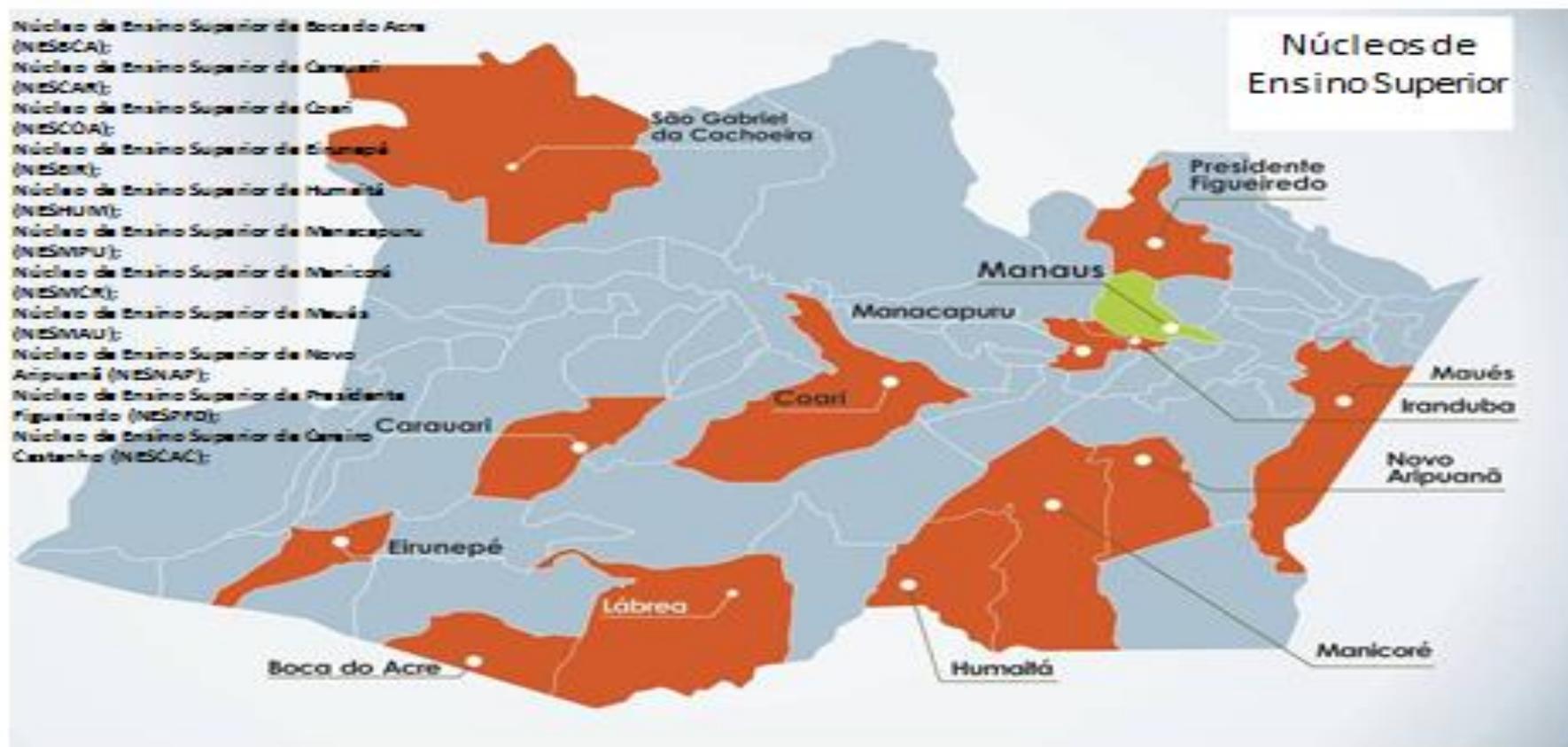
Sua política de trabalho, em relação ao atendimento da demanda indígena, se dá pela política de cotas ou reserva de vagas, estabelecida pela Lei Ordinária nº 2894/2004 do Estado do Amazonas. Quando ocupadas, atendem alunos nos diferentes centros, núcleos e unidades da universidade em cursos diversos.

Figura 2 - Mapa dos Centros de Estudos Superiores da UEA:



Fonte: Arquivos do Curso de Pedagogia /PROIND/UEA.

Figura 3 - Mapa dos Núcleos de Ensino Superior da UEA:



Fonte: Arquivos do Curso de Pedagogia/PROIND/UEA.

A experiência da UEA, no caso da formação de professores indígenas, pauta-se em estudos, pesquisas e no desenvolvimento de alguns cursos: o primeiro, curso de Licenciatura plena para professores indígenas do Alto Solimões, foi oferecido em Benjamim Constant/AM, na comunidade indígena Filadélfia. Iniciou em 2007 e formou cerca de 200 professores indígenas. O curso foi uma proposta de formação de professores indígenas junto à Organização de Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB) em parceria com o Ministério de Educação (MEC) por meio do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)¹⁵.

Outro curso, Pedagogia com Formação em Interculturalidade (que terminou em 2014), não foi especificamente para professores indígenas, visto que atendeu também a ribeirinhos, alunos das cidades do interior e professores das escolas do campo. Alcançou professores indígenas mais de 30 diferentes povos pertencentes aos diferentes Territórios Etnoeducacionais¹⁶, na modalidade presencial, mediado por tecnologia. Sua sede foi em Manaus e teve turmas em diferentes municípios do Estado, sendo uma delas em São Paulo de Olivença/AM.

Em andamento ainda existem duas turmas do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, específico para indígenas (iniciado em julho de 2014) e que atende aos povos Kokama, Kambeba e Tikuna no Território Etnoeducacional Alto Solimões, município de São Paulo de Olivença. Outro curso (iniciado em junho de 2016) no Território Etnoeducacional Vale do Javari, no município de Atalaia do Norte, também de Pedagogia Intercultural Indígena, atende a 45 indígenas dos povos Maku, Kulina, Kanamari, Marubo, Matis, Mairuna. Todos esses cursos caracterizam-se como cursos de oferta especial. Nesse caso, os cursos em andamento são financiados pelo convênio CAPES/PARFOR.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa abrangeu um total de 27 sujeitos, organizados em 02 grupos:

Grupo 1: Professores indígenas egressos do curso de Pedagogia com Formação em Interculturalidade/PROIND (turma de São Paulo de Olivença),

¹⁵ O Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões teve 07 (sete) habilitações e formou professores indígenas do Alto Solimões com o objetivo de atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. Informações retiradas do *site* <<http://cursos2.uea.edu.br/apresentacao.php?cursold=73>>. Acesso em outubro de 2016.

¹⁶ Os Territórios Etnoeducacionais são: Vale do Javari, Rio Negro, Médio Solimões, Juruá-Purus, Baixo Amazonas e Alto Solimões.

oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas no período 2009-2014, e professores indígenas em formação no curso de Pedagogia Intercultural Indígena (município São Paulo de Olivença), em andamento, da mesma universidade, totalizando 20 sujeitos.

Grupo 2: cinco docentes da universidade desses cursos e dois membros da coordenação, totalizando sete sujeitos.

Embora no curso de Pedagogia com Formação em Interculturalidade (2009-2014) houvesse a participação de vários povos, nossa análise está circunscrita ao município de São Paulo de Olivença, local da pesquisa, e aos sujeitos desta pesquisa, indígenas pertencentes aos povos Tikuna, Kokama e Kambeba. Os sujeitos serão chamados neste trabalho como segue:

E = Egresso do curso Pedagogia com formação em Interculturalidade (encerrado em 2014);

A = Acadêmico do curso Pedagogia Intercultural Indígena (em andamento);

D = Docente

C = Coordenação.

De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por nós e pelos sujeitos da pesquisa, seus nomes não serão mencionados no trabalho, sendo assim adotamos números para sua identificação.

Trazemos uma breve apresentação dos povos aos quais pertencem os sujeitos (egressos e acadêmicos) da pesquisa evidenciando a língua, a população e outros dados que consideramos importantes para a compreensão destes participantes.

O povo Tikuna

Segundo os dados do Instituto Sócio Ambiental¹⁷, os Tikuna são os mais numerosos desta área e se distribuem por três países: Brasil, Colômbia e Peru. No Brasil, chegam a somar mais de 50.000 e estão localizados no Amazonas, 8.000 estão presentes na Colômbia e, aproximadamente, 7.000 no Peru. Suas comunidades se distribuem ao longo de ambas as margens do Amazonas-Solimões,

¹⁷ Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1949>>. Acesso em 19 out. 2016.

desde o lado mais ocidental do trapézio de Letícia (fronteira Peru-Colômbia), até as vizinhanças de Tefé, município do Amazonas.

Os Tikuna estão divididos em clãs patrilineares exogâmicos a que eles chamam “nações”. Dividem-se em duas metades, a “de pena”, que tem nomes de aves, e a “sem pena”, que tem nomes de árvores, insetos ou mamíferos. Conforme Melatti (2016), as nações “de pena” não podem casar-se entre si, assim como também não o podem os das nações “sem pena”.

São falantes da língua materna, considerada uma língua isolada, tonal e com complexidades em sua fonologia e sintaxe. Língua isolada é uma língua que não pertence a nenhuma família ou tronco linguístico.

Seus artesanatos são conhecidos pela arte das figuras esculpidas em madeira, geralmente representando animais e também pela confecção de máscaras de tururi¹⁸, muito usadas nos seus rituais.

Melatti (2016) relata que o rito da moça nova é o mais conhecido e trata da iniciação das meninas moças na vida adulta. A partir da primeira menstruação, a moça é abrigada em um local construído para este fim e, após isso, seguem-se os preparativos para a realização da festa da moça nova. O ritual é composto por vários eventos, dentre os quais se destaca a pelação, momento em que os cabelos da moça nova são arrancados.

Conforme informações presentes no site do ISA¹⁹, os Tikuna se autodenominam maguta (que significa “pescados com a vara”). Segundo seus mitos, foi Yo’i que pescou os primeiros Tikuna das águas vermelhas do igarapé Eware (próximo às nascentes do igarapé São Jerônimo). Até o presente, este é um local sagrado, onde, segundo eles, residem alguns dos imortais e estão os vestígios materiais de sua crença, como a vara usada por Yo’i.

¹⁸ Tururi é uma fibra natural vegetal retirada da madeira e utilizada para confeccionar as máscaras.

¹⁹ Site: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1949>>. Acesso em 19 out. 2016.

Figura 4 - Representação do mito tikuna sobre sua criação:



Fonte: Disponível em: <<http://museomaguta.com.br/>>. Acesso em 21 out. 2016²⁰.

Atualmente, os Tikuna habitam todos os seis municípios que compõe o TEE Alto Solimões: Tabatinga, Benjamim Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins.

O povo Kokama

No Amazonas, vive uma população de aproximadamente 15.000 Kokama, cerca de 12.000 no Peru e 300 na Colômbia²¹.

Segundo os dados do Instituto Socioambiental (ISA), o contato dos Kokama com a sociedade não indígena se deu desde o início da colonização. Considerado um povo guerreiro antes do contato, os Kokama foram deslocados de seus territórios inicialmente pela inserção nas missões.

De acordo com a mesma fonte, as ligações de parentesco orientam a organização interna dos Kokama e estabelecem relação para proximidade física e familiar na localização das casas. Uma comunidade é formada essencialmente por grupos de parentes. A organização política está circunscrita aos grupos familiares, tendo, contudo, organizações mais gerais para a reivindicação de seus direitos.

²⁰ O Museu Magûta foi o primeiro museu indígena criado no Brasil em 1990, em Benjamin Constant/AM. Possui uma rica coleção de objetos relativos aos mais variados aspectos da cultura material do povo Ticuna, exibida segundo uma museografia delineada pelos próprios indígenas.

²¹ Dados do site: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em 09 out. 2016.

Há dados²² de que atualmente existem nove comunidades kokama no município de São Paulo de Olivença, sendo elas: Nova Jordânia, São Joaquim, Boa Esperança, Santa Maria da Colônia, Nova Betânea, Monte Santo, Porto Lutador, São Francisco Xavier, comunidade Betânia.

A língua kokama faz parte da família tupi-guarani, tronco tupi. Ainda há alguns falantes em suas comunidades e, por meio de assessoria linguística, os professores em formação estão se capacitando para ensinar a língua materna nas escolas.

A afirmação da identidade indígena kokama tem travado as lutas pela demarcação de suas terras, acesso à saúde indígena e educação diferenciada.

O povo Kambeba

As primeiras notícias mais importantes sobre esses índios foram dadas por Gaspar de Carvajal, que deixou relatos sobre sua cultura, alimentação, moradia, padrão de povoamento e ocupação territorial²³. A população do povo kambeba no Amazonas é de aproximadamente 1.000 pessoas e, no Peru, aproximadamente 3.500²⁴.

No material produzido pelo projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, consta o depoimento de um líder (UEA, Edições, p. 4) de que existem 3.500 kambeba identificados pela OKAS, na área urbana de São Paulo de Olivença. O mesmo depoimento cita que vivem da agricultura, da roça e da pesca.

A documentação mais significativa sobre eles foi produzida nos séculos XVI, XVII e em parte do XVIII pelos cronistas das expedições, além do mapa e do diário de frei Samuel Fritz²⁵, que foi missionário entre os Kambeba no período de 1686 a 1723.

O povo Kambeba, também conhecido como povo Omágua, era reconhecido como a maior organização social e cultura “mais desenvolvida” que a maioria dos grupos indígenas da região.

²² Estas informações foram retiradas do material produzido pelo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia.

²³ Informações retiradas do site: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kambeba/320>>. Acesso em 20 out. 2016.

²⁴ Dados do site: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. Acesso em 09 out. 2016.

²⁵ Samuel Fritz foi um missionário jesuíta theco, cartógrafo, que trabalhou para a Espanha e teve importante papel na catequização dos índios da várzea no Alto Solimões.

Fatores como guerras, catequese, as mortes por epidemias e as fugas, levaram os Kambeba a perdas populacionais e territoriais e a bruscas transformações sociais e culturais, que culminaram na sua quase completa extinção.

Atualmente, lutam pelo reconhecimento de sua identidade indígena, demarcação de terras e educação diferenciada. Unindo-se aos movimentos indígenas, os Kambeba foram se afirmando como indígenas, retomando seu mundo simbólico e cultural, recontando sua história, lembrando suas tradições, reorganizando a vida e planejando seu futuro.

A língua do povo Kambeba é pertencente ao tronco Tupi, família Tupi-Guarani. Ainda há falantes da língua materna e o povo Kambeba luta pela sua revitalização e ensino nas escolas indígenas de seu povo.

2.4 Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes:

- Levantamento bibliográfico: formação de professores, estágio supervisionado, formação de professores indígenas e estágio supervisionado na formação de professores indígenas nos programas de Pós-Graduação em Educação recomendados pela CAPES no período de 2010 a 2013, conforme descrito anteriormente durante o ano de 2014.

- Análise documental: Conforme Lüdke e André (2013), a análise documental consiste em uma técnica valiosa e busca identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. No caso deste trabalho, a análise versou sobre a legislação referente à educação escolar indígena e formação de professores indígenas, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia com formação em Interculturalidade/PROIND em que esses sujeitos se formaram e o de Pedagogia Intercultural Indígena, que está em andamento.

- Entrevista: Segundo Lüdke e André (2013), a entrevista é uma das principais técnicas para a coleta de dados. A modalidade não estruturada permite que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém. Utilizamos a entrevista semiestruturada com os cinco professores e três membros da coordenação e ela se pautou sobre a formação de professores indígenas e o estágio.

As entrevistas com os cinco professores foram realizadas durante a nossa permanência em campo nos meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto de 2016 e fevereiro de 2017. No caso dos membros da coordenação, foram entrevistados em Manaus no primeiro semestre de 2016. Quanto ao armazenamento das falas, utilizamos o gravador de voz para o registro e sua posterior transcrição.

No caso dos indígenas, utilizamos a entrevista narrativa que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 93),

tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EM é chamado um “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e de seu contexto social [...] A ideia básica, segundo os autores, é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva destes informantes, tão diretamente quanto possível.

Os autores a consideram uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas em que a influência do pesquisador é mínima. Esse modelo apresenta-se como uma crítica do esquema pergunta-resposta presente na maioria das entrevistas. Optamos por esse procedimento por entendermos que ele se adequa melhor ao diálogo com os professores indígenas.

Realizamos as entrevistas durante nossa permanência em campo nos meses de fevereiro, julho e agosto de 2016. Elas foram agendadas com os participantes e, com as autorizações deles, registradas com gravador de voz e transcritas posteriormente. Utilizamos sempre locais indicados pelos participantes para a realização da gravação.

- Grupo de discussão: é constituído por um número reduzido de pessoas que discutem sobre um tema específico durante um período de tempo. Conforme Santos (2009, p. 92):

O grupo de discussão, apesar de ser uma técnica de conversação que faz parte da família das pesquisas de índole qualitativa e situando-se próxima das entrevistas em grupo (focus group), distingue-se destas e adquire um carácter próprio [...] reside no facto de durante o debate, perante um tópico de discussão, cada um dos elementos do grupo ter tido a possibilidade de apresentar, de defender, de construir e de desconstruir os seus pontos de vista numa lógica de interacção que, gradualmente, se tornou mais profunda e complexa, chegando-se, por fim, naturalmente, a um conjunto de opiniões comuns a todos os intervenientes.

O grupo de discussão objetivou aprofundar a questão da formação de professores indígenas e do estágio e se constituiu por um grupo pequeno de estudantes dos cursos.

Realizamos cinco reuniões do grupo. A primeira reunião ocorreu no dia 15 de fevereiro de 2016 e teve a participação de 12 sujeitos. O tema foi o professor indígena e a educação escolar indígena. Houve um intenso debate e a presença dos egressos trouxe à tona discussões sobre a necessidade de formação continuada e engajamento dos novatos nos movimentos de cada povo.

A segunda reunião ocorreu no dia 19 de fevereiro e contou com os mesmos doze participantes. Usamos imagens de professores e escolas indígenas para desencadear a discussão. O diálogo foi intenso e perdurou por mais de duas horas. Percebemos que o número de participantes foi excessivo, pois as falas e debates sobre o tema se prolongaram muito, se tornando cansativo. Por isso, neste grupo, não conseguimos chegar ao esgotamento do tema.

Assim, no dia 24 de fevereiro de 2016, realizamos a terceira reunião com oito participantes e esta se mostrou mais profícua e possibilitou um debate maior entre os sujeitos. Dessa maneira, conseguimos discutir e concluir o tema, o que se deu quando os participantes já não levantaram outros pontos e solicitaram sua interrupção.

A quarta reunião, realizada no dia 06 de agosto de 2016, contou com oito sujeitos. Nesta, usamos recortes de falas dos participantes sobre cursos de formação de professores indígenas e estágio. O tema foi amplamente debatido e, devido ao horário, marcamos outra reunião para dar continuidade à discussão.

A quinta reunião foi realizada pelos mesmos oito sujeitos no dia 22 de fevereiro de 2017 e versou mais especificamente sobre o estágio supervisionado.

É importante destacar que todas as reuniões foram registradas em gravador de voz e posteriormente transcritas.

Outros procedimentos: a pesquisa com indígenas envolve particularidades que acontecem no campo e que são importantes fontes de dados ou de “luzes” para sua análise. Citamos, então, outros procedimentos que nos imbuíram de elementos, possibilitando-nos uma interpretação mais coerente para as informações registradas. Temos assim os seguintes pontos relevantes:

- Permanência por um tempo demorado no local, permitindo uma aproximação mais intensa com os sujeitos;
- Conversas informais;

- Textos narrativos: esses foram construídos por professores, acadêmicos do curso em andamento de Pedagogia Intercultural. Solicitamos que os sujeitos escrevessem livremente sobre o professor indígena e a formação de professores indígenas.

2.4.1 Etapas da pesquisa

Organizamos a pesquisa de campo em três etapas realizadas durante os períodos de curso, sendo estes fevereiro e julho/agosto de 2016 e fevereiro de 2017. Nestes momentos, deslocamo-nos por via aérea de Manaus a Tabatinga e de lá fizemos de barco o trajeto até São Paulo de Olivença.

Na primeira etapa, realizada em fevereiro de 2016, aconteceu a disciplina de Didática e a I Semana do Curso de Pedagogia Intercultural. Realizamos três reuniões do grupo de discussão e algumas entrevistas com os egressos do curso. Tivemos a oportunidade de conversar com algumas lideranças, acompanhar as atividades dos acadêmicos e nos aproximar deles.

O primeiro contato com as turmas se deu no dia seguinte da nossa chegada. Após as conversas iniciais, apresentamos a pesquisa, explicamos o motivo da nossa presença, as atividades que pretendíamos realizar e o que isso objetivava alcançar. Muitos acadêmicos nos conheciam, pois já tínhamos estado com eles anteriormente quando da discussão da oferta do curso, em julho de 2013.

Na primeira semana, convivemos com as turmas, conversamos com eles a fim de sondar quem poderiam ser prováveis sujeitos para as entrevistas e o grupo de discussão.

Fizemos também o contato com um dos egressos do curso encerrado em 2014 e ele conseguiu entrar em contato com os outros. Como estávamos em período de pagamento no município, os egressos propuseram uma reunião para conversar conosco e “contar as novidades”, uma vez que, aproveitando esse momento, seria possível reunir até mesmo com quem estava trabalhando em comunidades distantes.

Aproveitamo-nos desses encontros e marcamos com alguns as entrevistas e a participação nos grupos. As reuniões foram de muita intensidade, trocas e avaliações. Este contato inicial foi muito importante para a realização das fases posteriores.

A produção das entrevistas narrativas foi um desafio muito grande. Algumas vezes, os que são fluentes na língua materna falavam palavras próprias dessa língua, fazendo-se necessária, por isso, uma intervenção da nossa parte para solicitar a tradução. Outras vezes, abordavam questões para as quais necessitaria de uma explicação mais detalhada. Em diversas ocasiões, entramos em conflito com a descrição desse procedimento que diz que não se pode interromper os sujeitos. Por esses motivos, a transcrição dessas falas foi trabalhosa e delicada.

Estar ali, conviver em uma escuta constante, trouxe-nos a experiência definida por Larrosa (2016) como algo que nos atravessou, nos tocou e nos fez refletir enquanto professora e pesquisadora da temática. Tais marcas, de alguma forma, se refletem neste texto.

A segunda etapa de campo ocorreu em julho e agosto de 2016. Fizemos o mesmo trajeto de avião e depois de barco até nosso destino, São Paulo de Olivença. Desta vez, ocorreu a disciplina de Estágio Supervisionado I. Realizamos o grupo de discussão com os indígenas e entrevistas com os professores de estágio.

A terceira etapa foi realizada em fevereiro de 2017 para um aprofundamento das questões do estágio. Neste período, estavam acontecendo às orientações para o desenvolvimento das atividades do Tempo Comunidade, que consistia no mapeamento do uso da língua materna nos espaços da comunidade e da escola. Durante essa etapa, realizamos o grupo de discussão e a produção de um texto narrativo sobre formação de professor indígena.

Para sintetizar nossos procedimentos e fases da pesquisa, elaboramos um quadro síntese que clarifica nossa estada em campo e o trabalho realizado (APÊNDICE 1).

2.5 Da análise dos dados

Uma vez coletados os dados do campo empírico, a tarefa do pesquisador é debruçar-se sobre eles para sua análise. Considerando a natureza da pesquisa, adotamos como método a análise de conteúdos para os documentos e materiais produzidos no decorrer dos cursos pelos envolvidos e, quanto às falas do grupo de discussão e das entrevistas, seguimos o modelo de análise textual discursiva.

Krippendorff (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 48) define a análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis para seu contexto.” As autoras descrevem os passos desse trabalho de

acordo com a seguinte organização: definição das unidades de análise, forma de registro, leitura e releitura dos dados, construção de categorias, aprofundamento delas e teorização da análise.

Bardin (2011) divide a análise de conteúdo em três fases: a pré-análise, que consiste na organização propriamente dita; a exploração do material, que se constitui na codificação, decomposição ou enumerações dos dados; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Tratando da análise de conteúdo utilizado em pesquisas em educação, Oliveira et al. (2003, p. 5) explicam que:

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Gil (1990, p. 163, apud PÁDUA, 2002) define análise de conteúdo como “uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto nas comunicações.”

Já para a análise textual discursiva, adotamos a referência de Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com eles:

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise do discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico [...] pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 7-8).

Os autores defendem que, ao final do primeiro passo do ciclo de análise textual discursiva, deve haver um intenso contato e impregnação com o material da análise, condição para a emergência de novas compreensões. Destacam, também, a importância de se estabelecer novas relações entre os elementos de base, possibilitando, com isso, a construção de uma nova ordem, que explora a diversidade de significados construídos a partir de um conjunto de significantes. Assim, para os pesquisadores, “por mais sentidos que consiga mostrar, sempre haverá outros” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 21). Nessa lógica, uma mesma

unidade pode ser lida de diferentes perspectivas e, por isso, pode ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes.

A proposta da análise textual discursiva, portanto, é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Para nortear nosso trabalho, elaboramos um quadro de referência para o desenvolvimento da pesquisa que sintetiza o caminho realizado (APÊNDICE 2).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RETOMANDO AUTORES E DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo, fazemos a discussão sobre a formação de professores a partir dos estudos de diferentes autores da área. Inicialmente, situamos o processo de democratização da escola pública no Brasil, por ser este o lócus de trabalho dos professores e por ter trazido novas demandas para sua formação devido à presença de um novo alunado.

O estudo do tema, de forma geral, traz consigo a preocupação com as concepções de formação de professores presentes nos cursos de licenciatura e a necessidade de refletir sobre os currículos, como também a importância das práticas pedagógicas e do estágio supervisionado oferecido nesta formação.

3.1 A formação de professores

O debate sobre a educação no cenário das políticas públicas tem trazido à tona muitas discussões acerca da função do professor e da sua formação profissional.

A formação de professores, de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 26), “é uma área do conhecimento e investigação [...] que se centra nos estudos dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional.”

Para o autor, a formação de professores constitui-se em um campo de pesquisa. Seguindo o seu argumento, entendemos que não se pode tratar desta formação sem que haja a investigação dos currículos das instituições que formam professores, como também não se deve ignorar as escolas em que eles desenvolvem seu trabalho.

Garcia (1999) salienta ainda que o processo de formação é sistemático e organizado, contemplando quem ainda não iniciou a carreira docente e está se preparando para isso e aqueles que já têm experiência de ensino, mas, mesmo assim, participam igualmente da formação. Essa perspectiva presente no conceito de formação de professores desvela a ideia de que a formação não se restringe às práticas ou instrumentalização técnica, pois dela também participa quem já está atuando como professor e que, a priori, já possui tal experiência. Nesse sentido,

podemos dizer que a formação de professores é um processo que abrange uma concepção teórico-prática.

O autor também argumenta que a formação de professores deve pautar-se em princípios que são subjacentes a ela. Para Garcia (1999), a formação de professores:

1. É um contínuo e deve ter uma interligação entre a formação inicial e a formação continuada, pois o professor nunca estará “formado”, mas em contínuo processo de formação;
2. Deve integrar processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Segundo o autor, a formação de professores precisa ser concebida como uma estratégia para facilitar a mudança do ensino e voltar-se para a mudança da educação na sociedade;
3. Deve estar ligada ao desenvolvimento organizacional da escola, pois é nela que irá atuar e, para tanto, necessita levar em consideração seus contextos;
4. Precisa articular os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica. Os diferentes saberes devem constituir uma amálgama que permita ao professor ensinar um conteúdo e saber fazê-lo de forma que o aluno aprenda;
5. Necessita integrar a teoria e a prática, buscando uma reflexão epistemológica do seu fazer em uma reflexividade do processo de ensinar;
6. Necessita buscar um isomorfismo entre a formação recebida pelos acadêmicos e o trabalho que se espera que eles desenvolvam nas escolas. Se as instituições desenvolvem um currículo em que a separação teórico-prática impera, não se pode esperar que quando forem atuar, os professores o façam de forma diferente do que aprenderam;
7. Necessita buscar a individualização como elemento integrante da formação e do trabalho do professor. Individualização no que tange à compreensão de que cada ser é único e, portanto, o processo de aprender a ensinar não pode ser homogêneo para todos. Precisa considerar, também, os diferentes contextos de origem e de atuação futura desses professores e, com isso, respeitar a sua identidade;

8. Deve oportunizar aos professores possibilidades de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais. Assim, eles poderão analisar o próprio trabalho, indagar sobre o que está prontamente estabelecido e institucionalizado como saber, como ensino, e gerar outros conhecimentos, além de também valorizar os conhecimentos produzidos por outrem.

A partir desses princípios, entendemos que a formação de professores não pode isolar-se da escola. As instituições formadoras precisam rever seus currículos analisando as fragilidades que vêm sendo apontadas, sobretudo, no que diz respeito à separação da teoria e da prática e no que diz respeito à necessidade de uma integração com as escolas da educação básica, trazendo esses contextos para os estudos da formação.

Quando falamos de escola pública, nos remetemos à concepção de escola democrática, aberta a toda sociedade. (Beisegel, 2005). Di Giorgi e Leite (2010, p. 315), em seus estudos, explicam que “a escola mudou radicalmente porque mudou a população que a frequenta, tornou-se local de encontro de todos os setores da sociedade e campo de repercussão de todas as tensões que conturbam a vida coletiva moderna”

Assim, de uma escola elitista passamos a uma escola que se insere nos mais diferentes contextos e realidades presentes na sociedade brasileira e, portanto, constitui-se mais desafiadora para o trabalho do docente que nela atua.

O professor também se modificou ao longo do tempo, em decorrência das inovações tecnológicas e de comunicação ocorridas notavelmente nas últimas décadas do século passado e início deste. As modificações constatadas apontam para mudanças tanto nas finalidades quanto nos objetivos da escola e na natureza do trabalho docente.

O professor não pode mais ser considerado como mero executor de inovações prescritas, mas um profissional que participa ativa e criativamente do processo de inovação e mudanças, a partir de seu contexto, em uma relação de ensino e aprendizagem dinâmica e flexível, por meio da atuação crítico-reflexiva. (IMBERNÓN, 2001).

Dessa forma, suas atribuições se tornaram mais complexas e diversificadas, de modo que a mera transmissão de conhecimentos não é suficiente para a formação do aluno. São muitos os autores que apontam que os professores

não têm recebido formação necessária para enfrentar as novas realidades e atribuições da escola pública.

Diniz-Pereira (2011) assegura que nas décadas de 1980-1990 já havia sinais da crise do magistério no Brasil. Segundo o autor,

A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério apareceram com alguma frequência nos textos sobre formação de professores da década de 1980 [...] Surgiram no meio acadêmico, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980, várias denúncias sobre o descaso com que as questões relativas ao ensino eram tratadas nas universidades brasileiras, principalmente se comparado ao tratamento dispensado à pesquisa. [...] a separação entre “teoria” e “prática” foi o problema que mais fortemente emergiu da discussão sobre a formação de professores naquele período. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 36-37).

A recorrência destes temas no debate mostra que não conseguimos avançar em pontos fundamentais na área, como a superação da dicotomia teoria e prática e a necessidade de contextualizar a formação por meio da articulação das universidades com as escolas de educação básica.

Os resultados das pesquisas de Gatti e Nunes (2009) sobre os cursos de formação de professores salientam que eles são generalistas e desconsideram as atividades que constituem o trabalho docente e que a escola é, enquanto espaço formativo para os futuros professores, é quase ausente nas ementas dos componentes curriculares.

[...] Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. A constatação é de que **há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho** [...] Nas ementas observou-se um **evidente desequilíbrio na relação teoria-prática**, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que **a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas**, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI; NUNES, 2009, p. 1371-1372, grifo nosso).

Essas constatações trazem questionamentos a respeito da formação de professores nas universidades, como também a necessidade de refletir sobre outras formas e possibilidades de organização destes currículos com o intuito de se pensar qual o lugar das práticas e do estágio nessas propostas (LEITE, 2011).

Ressaltamos nossa posição de que a formação de professores abrange as discussões que se travam na Educação Básica e, dessa forma, está alicerçada no chão da escola.

É impossível formar professores que não tenham, durante seu percurso formativo, oportunidade de conhecer e exercitar sua futura profissão em escolas reais, concretas, com necessidades e problemáticas contextualizadas.

Consideramos fundamental que as instituições formadoras de professores estreitem suas relações com as escolas de Educação Básica por meio de trabalhos e da reflexão junto aos professores, dos Estágios de seus acadêmicos, dos projetos de extensão. Estes devem pautar-se por uma relação ensinante e aprendente, como dizia Freire (2005), pois a universidade tem conhecimentos a ensinar, mas também a aprender nessa relação.

Não raras vezes, as propostas de licenciatura trazem a separação entre teoria e prática, o distanciamento do real e, com isso, uma concepção ultrapassada de formação de professores, apesar de haver as contribuições de teóricos da área que têm se aprofundado na discussão do tema.

Pimenta e Lima (2008) explicam que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciado da realidade escolar, seguindo uma linha burocrática e cartorial, não conseguem captar as contradições presentes na prática social da educação e, assim, pouco contribuem para criar uma nova identidade profissional de professor.

Roldão (2007) debate a formação de professores na perspectiva do conhecimento profissional e a forma como é construído e vivido na função docente, além de destacar a organização do trabalho de ensinar. Nesta direção, salienta o caráter processual da formação do desenvolvimento profissional e a escola como lugar onde ele se desenvolve.

Canário (1988), por sua vez, defende que a formação do saber profissional se dá pela experiência do próprio sujeito e esta deve passar pelo crivo de uma reflexão crítica. Para ele, o professor é um artesão, um reinventor de práticas que é constantemente enriquecido e atualizado na escola, o lugar em que se aprende a ser professor.

Já Tardif (2013, p. 19) discute os saberes docentes e a formação profissional dos professores refletindo sobre a natureza desses saberes e a forma como são adquiridos pelos docentes, afirmando que eles se constroem em

diferentes espaços sociais, isto é: “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”

Entre as críticas sobre a formação inicial dos professores, destacamos a feita por Tedesco (1998). O autor argumenta que a formação tem se apresentado de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios do novo contexto, que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades ausentes dos processos formativos.

Enfim, a formação de professores carece de debate e, sobretudo, de uma reelaboração que contemple as demandas trazidas pela escola e que considere os contextos da atuação destes futuros profissionais, atentando para a necessidade de se fazer reflexões neste processo.

3.2 As concepções de formação de professores

Durante muito tempo, o professor foi visto como um técnico, um mero executor de atividades pensadas por outrem. Cabia a ele aplicar o que a ciência indicava a partir de seus estudos, mesmo que ele não compreendesse o seu fundamento. Esse modelo de formação de professores era conhecido como paradigma de racionalidade técnica.

Na racionalidade técnica, o trabalho docente não é autoral. Ao utilizar os “modelos de atuação” organizados por outros, seu trabalho fica totalmente desvinculado da realidade em que atua, não possibilitando reflexão sobre ela. Conforme Diniz-Pereira (2011, p. 48, grifo nosso):

Há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: **o modelo de treinamento de habilidades comportamentais**, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999); **o modelo de transmissão** no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente **ignorando as habilidades da prática de ensino** (Avalos, 1991); e o **modelo acadêmico tradicional**, o qual assume que **o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino** e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston, Zeichner, 1991; Tabachnick, Zeichner, 1991).

Estes três modelos da racionalidade técnica □ treinamento de habilidades comportamentais, de transmissão de conteúdo desvinculado da prática de ensino, e o de tradição, que atribui ao conhecimento do conteúdo disciplinar requisito

suficiente para o ensino - desconsideram o professor como sujeito do próprio trabalho, baseiam-se na visão aplicacionista do ensino e no discurso prescritivo na formação de professores.

A racionalidade técnica limita o processo reflexivo às capacidades e estratégias de ensino, excluindo os objetivos deste ensino e o conteúdo a ser ensinado, e culmina nas famosas receitas de ensino, na cópia de planos de aulas, na execução de tarefas a partir do “siga o modelo”. Essas questões se materializam nos currículos sobrecarregados de disciplinas e, conseqüentemente, em um estágio colocado como apêndice do curso, isto é, como a “hora da prática”, que é totalmente dicotomizada das teorias aprendidas em sala de aula.

Com o fracasso desse modelo de formação e o questionamento sobre sua validade, novas propostas começaram a surgir a partir de outras perspectivas, sobretudo no tocante à superação da racionalidade técnica e à separação teoria e prática. Vale lembrar que, “[...] no modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (PEREZ-GÓMEZ, 1997, p. 96)

Por isso, as concepções que se contrapõem à racionalidade técnica propõem uma reflexão sobre a prática do professor e a sua capacidade transformadora, buscando a superação da dicotomia teoria e prática e do reconhecimento da epistemologia da práxis como campo de conhecimento.

Diferentes estudiosos debruçaram-se sobre o tema, de acordo com Pérez-Gómez (1997, p. 102), “tendo em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula”.

Zeichner (1997) propõe uma discussão a respeito do que ele chama de *practicum*, pois, para esse autor, o processo de compreensão e melhoria do trabalho do professor deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. Nesta perspectiva, a prática do professor é apontada como ponto de partida para compreender seu trabalho docente, de modo a possibilitar mais solidez e reflexão. De acordo com Zeichner, os professores que não o fazem aceitam passivamente e naturalizam a realidade cotidiana das escolas, não intervindo de forma transformadora sobre ela.

O autor explica ainda que a reflexão ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, também durante ela. Neste caso, há características que a conformam:

o professor está atento à sua prática e ao contexto no qual ela se realiza, logo, há nisso uma tendência democrática e emancipatória no seu trabalho e há um compromisso com esta reflexão enquanto prática social.

Em se tratando da formação de professores, Zeichner assevera que a reflexão iniciada pela própria experiência tem mais êxito do que a experiência derivada inteiramente da de outrem, o que ele considera, na melhor das hipóteses, pobre. Não que não consigamos aprender com a experiência dos outros, porém, é por meio da reflexão da própria experiência que o professor consegue se apropriar de seus saberes.

Assim, a formação do professor é um processo que continua ao longo de toda sua carreira docente. É dinâmico, inacabado em uma relação dialógica que envolve teoria e prática, uma como nutriente da outra (ZEICHNER, 1997).

Concordamos com o autor que não se pode separar teoria e prática, assim como não se separa a reflexão sobre as técnicas de ensino das questões éticas relacionadas com o que se ensina, a quem se ensina e por que se ensina.

Mesmo tendo tamanha importância, Zeichner (1997, p. 118) aponta um conjunto de obstáculos que desvaloriza o *practicum* na formação de professores: a visão dominante de que o *practicum* é uma aprendizagem não mediada e não estruturada; a ausência de um currículo que contemple a articulação entre as disciplinas; a falta de acompanhamento das práticas nos cursos; o estatuto inferior conferido às práticas e, por isso, a falta de recursos para seu desenvolvimento, entre outros.

A abordagem da prática enquanto elemento de reflexão do professor inaugura uma nova concepção de formação docente apresentando diferentes tipos, sendo o mais conhecido o professor reflexivo, abordado por Donald Schon (1997). Na perspectiva defendida por ele, a reflexão se dá sobre a prática do professor a fim de pensar em sua formação. Para Schon, é preciso levar em conta conhecimentos e o saber-fazer para que o professor desempenhe bem sua função.

A reflexão na ação não desvincula o professor dos sujeitos da sua ação, os alunos. Eles estão envolvidos nela e seus atos também estão inseridos nesta reflexão, pois há um saber escolar que os professores pensam possuir e transmitir aos alunos, mas há também o saber dos alunos, um saber que é experimental, fruto do conhecimento cotidiano, intuitivo. Schon (1997, p. 82, grifo nosso) afirma que:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, **tem que prestar-lhe atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões** que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar. Este tipo de ensino **é uma forma de reflexão-na-acção** que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

O autor chama a atenção para um professor que está atento ao seu aluno e reflete sobre o seu fazer. Para isso, há que se conhecer o aluno, observá-lo, instigá-lo e refletir sobre o processo que se desencadeia em sua prática. O resultado dessa postura é um trabalho mais autoral, localizado em um contexto específico e com sujeitos reais, portanto, com resposta mais adequada e de acordo com as necessidades apresentadas.

Schon (1997) explica que o professor reflexivo permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Ele reflete sobre esse fato e procura compreender o problema suscitado pela situação. Depois, reformula-o e, posteriormente, efetua uma nova experiência para testar a sua nova hipótese.

Ainda descrevendo esse processo, o autor afirma que é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão no momento da ação, por meio de uma observação e uma descrição, ou seja, o professor reflete sobre sua própria reflexão na prática.

Vemos que é uma postura que se contrapõe aos modelos da racionalidade técnica, nos quais a reflexão não tem espaço na atuação do professor e sua ação é esvaziada do sentido autoral.

Ghedin (2003, p. 129), ampliando as discussões, acrescenta que “é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social”. O autor explica que toda reflexão está situada historicamente diante de circunstâncias concretas ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico, assim como todo ser humano, pelo caráter geral da cultura, é um sujeito reflexivo e que se constrói em um movimento contínuo e permanente a partir do trabalho.

Ghedin aponta três movimentos de compreensão da problemática em torno da proposta de professor reflexivo. O primeiro movimento vai do prático reflexivo, conforme a proposta de Schon (1997), a uma epistemologia da práxis, um

conhecimento resultante de uma ação embrenhada da teoria que a fundamenta. O segundo parte da epistemologia da prática indicando que o movimento intelectual do professor deve conduzi-lo à autonomia emancipadora da crítica. Já o terceiro movimento se fundamenta na epistemologia da prática docente e na prática da epistemologia crítica, entendendo-a “como modelo explicativo e compreensivo do trabalho do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico”. (GHEDIN, 2003, p. 129).

A sua principal crítica a Schon (1997), apesar de reconhecer a inegável contribuição dele, não é “a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto”. (GHEDIN, 2003, p.129).

Concordamos que a teoria e a prática são processos indissociáveis, pois uma está plenamente articulada à outra e, nos contextos de formação de professores, esta deve constar nos currículos, a fim de alcançar uma integração dos componentes curriculares. Por isso, Ghedin (2003, p. 133-134) alerta que é preciso evitar a separação desses processo, caso contrário,

é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana [...] a alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Reafirmamos nossa concepção de que o trabalho docente não pode se dar de forma desvinculada do contexto no qual se realiza, pois, como vimos, ao se invisibilizar esta realidade, temos como resultado a negação da identidade dos sujeitos deste processo. Porém, trazer para a discussão da sala de aula elementos culturais relevantes para os formandos, valorizar suas experiências e refletir sobre elas e o que nos ensinam, são aspectos importantes para este currículo.

A indissociação teórico-prática tem como consequência pensar um currículo em situação, ou seja, trazer para seu interior uma reflexão crítica dos conteúdos e refletir sobre as questões que circundam esse conhecimento a ser ensinado.

Desta maneira, os conteúdos trabalhados na escola são resultados dos conhecimentos produzidos por especialistas, mas cabe aos professores articular

esses saberes com sua prática, colocando-os no confronto com a realidade, avaliando as teorias a partir da sua ação.

Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico do conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico). (GHEDIN, 2003, p. 135).

Neste movimento teórico-prático-teórico, os conteúdos aprendidos desencadeiam outras aprendizagens que, por sua vez, suscitam novas reflexões e vão tecendo, nesta teia, articulações com outros conhecimentos, abrindo, inclusive, espaços para outras epistemes possíveis, desde que se considere a cultura de todos envolvidos.

Compreendemos, então, que a concepção de formação do professor crítico-reflexivo possibilita uma resposta aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, conforme dito anteriormente, pois envolve o entendimento da prática como referência da teoria e desta como nutriente da prática, partindo das questões que se apresentam em situação, ou seja, no local de trabalho.

3.3 O Estágio Supervisionado como componente curricular nos cursos de licenciatura

O componente curricular Estágio Supervisionado é compreendido como o espaço em que o formando aprofunda e fortalece o processo de ação-reflexão-ação, sendo um momento de fundamental importância na formação do professor, visto que permite a articulação entre conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do curso.

A experiência de estágio na formação de professores possibilita um contato real com a escola e o seu cotidiano. Tal conhecimento oportuniza ao discente realizar um trabalho de síntese entre teoria e prática educativa, algo que necessariamente implica reflexão sobre as ações ali desenvolvidas e a construção de um significado.

Concordamos com Leite (2011, p. 43) quando afirma que,

[...] no processo formativo do profissional docente, cabe ao estágio um papel fundamental na construção de sua identidade profissional, considerado, portanto, espaço privilegiado para a formação do docente, na perspectiva da concepção do professor crítico-reflexivo.

O professor crítico-reflexivo, conforme anteriormente abordado, reflete sobre a prática, nutre-se dela sem limitar-se a ela para compreender o seu contexto de trabalho e intervir sobre ele de forma planejada e coerente. Este exercício reflexivo, de planejamento e intervenção pode ser oportunizado também pelo estágio.

Por meio dele, o futuro professor deverá desenvolver-se para a docência, a fim de efetivar as práticas de ser/estar professor, na complexa dinâmica da sala de aula da escola pública. Assim, esse momento na formação acadêmica deverá permitir que o aluno de licenciatura tenha condições de compreender o papel do professor inserido em determinado espaço e tempo, capaz de questionar, refletir e atuar sobre a sua realidade escolar, bem como sobre o contexto político e social.

O Parecer do CNE/CP nº 02/2015 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, retomando o Parecer CNE/CP nº 28/2001, define o estágio

[...] como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício [...] O estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2015, p. 31).

O estágio, então, é um tempo de aprendizagens no cotidiano escolar e este é um espaço que traz contradições, em função das características socioculturais de cada realidade. Portanto, não pode reduzir-se a uma permanência desprovida de objetivos. Este caráter de aprendizagem para aprender a profissão significa que deverá ter espaço para o desenvolvimento de todo trabalho inerente à função do professor e aos saberes já instituídos pela profissão e pela escola. Não pode restringir-se a observações e preenchimento de formulários, deve, ao contrário, inserir o licenciando neste espaço do seu futuro ofício e nas atribuições que lhe são específicas.

Pimenta e Lima (2008) postulam que, enquanto campo de conhecimento e eixo central nos cursos de formação de professores, cabe ao estágio possibilitar aos acadêmicos a reflexão sobre aspectos indispensáveis à construção da identidade e dos saberes específicos da docência.

Segundo as autoras, este conhecimento produzido no estágio orienta o licenciando na síntese entre teoria e prática educativa e na reflexão acerca das ações ali desenvolvidas. A produção de saberes a partir desta prática é mediada pela problematização da experiência e sua reflexão, permeada também pelo enfrentamento de dúvidas e incertezas resultantes desta prática, em um movimento dialético do conhecimento.

Contudo, embora seja reconhecida a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores, o que tem se apresentado, conforme os resultados de pesquisas na área, é uma negligência no seu desenvolvimento. A ausência de acompanhamento efetivo por parte dos professores supervisores e, não raras vezes, a falta de um *feedback* aos licenciandos a respeito de suas experiências neste campo acabam resumindo o Estágio Supervisionado em um amontoado de relatórios sem sentido para a formação dos futuros profissionais da educação.

Outras vezes, as idas às escolas se reduzem a visitas esvaziadas do sentido do trabalho docente, isto é, os estagiários observam aleatoriamente a escola e o trabalho dos professores apenas como uma obrigação de cumprimento de carga horária.

Pimenta e Lima (2008, p. 34) ressaltam que, para desenvolver a perspectiva de um estágio teórico-prático, no qual haja uma superação da fragmentação entre teoria e prática, é preciso que ele, guiado pelo conceito de práxis, tenha no seu desenvolvimento “uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.”

Assim, as autoras explicitam o conceito de prática, como segue.

➤ A prática como imitação de modelos:

O modo de aprender a profissão é conforme a perspectiva da imitação, a partir da observação para reproduzir os modelos existentes, às vezes reelaborando os modelos existentes consagrados na prática como bons. Essa prática tem sido chamada também de artesanal. Pensa-se a realidade e o ensino como imutáveis e assim gera-se o conformismo, reduzindo o fazer docente a apenas um fazer que deva se aproximar das “aulas-modelo”.

Os estagiários são mandados para a escola e espera-se que lá simplesmente aconteça a aprendizagem da profissão. Não há uma preocupação em

planejar esta “ida à escola”, nem discutir critérios, atividades, acompanhamento. Espera-se, contudo, que esta aproximação com a escola e a observação dos professores em seu ofício para posterior imitação sejam suficientes para garantir a formação do futuro professor.

Nesta perspectiva, o planejamento, importante ato no trabalho docente, acaba tornando-se igualmente uma atividade reprodutiva, na qual o que se faz para um serve pra todos. Desconsideram-se o *éthos* dos alunos, suas realidades e necessidades específicas. Neste modelo, as aulas são copiadas, imitadas, independente do contexto em que serão trabalhadas.

Para as autoras, este estágio restrito somente ao domínio da sala de aula incide em uma perspectiva do ensino como atividade individual, solitária, ignorando a escola enquanto instituição social que estabelece relações. Descaracteriza, portanto, a profissão do professor em todas as responsabilidades que ela possui.

➤ A prática como instrumentalização técnica:

Nessa perspectiva, o Estágio fica reduzido à hora da prática, ao como fazer, e há a predominância da técnica como capaz de ensinar em qualquer contexto. Esse modelo gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas.

Por meio dessa prática, ganha destaque o uso de recursos descontextualizados e as metodologias aparentam ser a solução para todos os problemas enfrentados na sala de aula. Cabe ao professor em formação executar as técnicas aprendidas e aplicar as metodologias para ensinar bem. Não há reflexão deste processo e o ensino é mecânico e repetitivo.

Para as autoras, esta visão dicotômica da teoria e da prática resulta em lacunas na formação do futuro professor, pois nesta direção há uma mecanização das ações, desconsiderando o contexto escolar, os objetivos e o próprio conteúdo a ser ensinado.

➤ O Estágio superando a separação entre teoria e prática:

Nesta concepção, a possibilidade é pensar um estágio que ultrapasse a instrumentalização técnica e a imitação de modelos para formar o professor investigador da própria prática. Lembrando que cada escola possibilita ações diferenciadas, de acordo com seus contextos.

O ensino como prática social é enfatizado na realidade em que os sujeitos envolvidos neste processo estão inseridos. Há uma busca da compreensão desse modelo, um olhar atento para identificar seus desafios e buscar alternativas.

Nesta concepção, as autoras apresentam como formas de desenvolvimento do estágio a aproximação da realidade e atividade teórica e, também, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

➤ O estágio como aproximação da realidade e atividade teórica: ele se afasta da compreensão largamente divulgada de que seria a parte prática dos cursos. Nesta redefinição, o estágio deve caminhar para a reflexão partindo da realidade.

Aprofundando a questão a partir de estudos realizados em um centro de formação do magistério, Pimenta (1995, p. 63) conclui que

o estágio é uma atividade teórica (de conhecimentos e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórico e prática) educacional, da transformação da realidade existente.

Seguindo esse modelo, compreendemos que é na sala de aula, em uma contextualização real, que esta relação acontece. Logo, se desconsiderarmos a escola, a separação entre teoria e prática persiste, ainda que no estágio.

➤ O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio: esta organização permite a ampliação e análise dos contextos nos quais estagiários se inserem. Desenvolve no aluno habilidades e postura de pesquisador que ao mesmo tempo em que busca compreender a realidade escolar, propõe projetos de ação.

Pimenta e Lima (2008) lembram que as contribuições da concepção do professor como profissional reflexivo colaboraram para o desenvolvimento desta perspectiva de estágio.

A esfera deste conhecimento é produzida nas relações estabelecidas entre o campo da universidade e o da escola. A problematização do processo educativo, a busca de alternativas, a análise mediada pelos professores dos dois campos neste percurso propiciam um fazer reflexivo neste estágio, configurando-o como um campo de conhecimento e espaço de formação e pesquisa.

Nessa configuração, ele estende o olhar para, além das aparências ou evidências, favorecer uma consciência do real, enquanto o fazer mecânico cede lugar ao fazer reflexivo (MIRANDA, 2008).

Assim, o acompanhamento do processo de estágio não pode se restringir a relatórios. Há necessidade de um espaço de trocas, diálogos e discussões acerca do trabalho realizado pelos professores em formação. Deve ser uma abertura para o trabalho em equipe e o pensar coletivo, para a reflexão e autoavaliação bem como das inquietudes emanadas neste processo.

É necessário destacarmos também a importância da escola campo para a realização do estágio. Sejam quais forem as atividades desenvolvidas, a escola é o lugar privilegiado para sua realização. Neste sentido, ressaltamos a relevância de critérios para a definição das escolas campos para o estágio e que estas não podem restringir-se a conveniência dos envolvidos. Há que se considerar as necessidades formativas dos estagiários nesta seleção e os objetivos propostos na disciplina.

Quanto à participação dos estagiários, percebemos que diferentes graus surgem desde a participação passiva de presença observadora (na imitação de modelos), a um pequeno grau de participação, contudo, já em uma perspectiva aplicacionista. No modelo de superação da dicotomia teoria e prática, há uma participação mais relevante, reflexiva, inclusive, na proposição de projetos.

O tempo do Estágio Supervisionado deve ser dedicado às experiências da docência. Tomamos aqui experiência no sentido proposto por Larrosa (2016, p. 18) de que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Assim, para o autor, experiência se diferencia de informação, pois esta não deixa lugar para a primeira. A corrida desenfreada da sociedade para obter informações, emitir opiniões sobre elas, consome o tempo de ter experiência. Ele enfatiza ainda que o excesso de trabalho também é um impedor, visto que a experiência exige parada e reflexão. Nas palavras de Larrosa (2016, p. 25),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A afirmação do autor nos impele a questionar a forma como são organizados os estágios. Muitas vezes, há um excesso de informações a serem trazidas sobre as escolas, escritos sem fim sobre o seu funcionamento, relatórios

burocráticos que sobrecarregam os professores em formação, deixando pouco tempo e espaço para a escuta e o diálogo, para a reflexão coletiva, enfim, para a experiência docente.

Talvez por isso que, não obstante sua importância, o estágio recebe pouca relevância na organização dos cursos de formação, conforme os resultados da pesquisa desenvolvida por Gatti (2010, p. 1371),

Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. As observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Sobre a validade ou validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência.

A observação é necessária para o conhecimento da escola, contudo não pode ser a única atividade do estágio. Retomando Zeichner (1997), a reflexão somente sobre a experiência de outrem é pobre. Igualmente a entrega de fichas preenchidas e relatórios não são suficientes para validar a experiência docente.

Percebe-se, então, que o estágio é tratado como um momento externo ao curso, em que ao estudante é delegada a função de realizar sozinho o que é incumbido de fazer. Sem acompanhamento e uma reflexão coletiva, os estágios acabam se burocratizando e não contribuem com a formação de um profissional crítico-reflexivo.

Pimenta e Lima (2008, p. 62) explicam que a identidade do docente é fabricada ao longo de sua jornada profissional, porém, “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. Prosseguindo, as autoras afirmam ser o Estágio um lugar de reflexão por excelência sobre a construção e o fortalecimento dessa identidade.

Para nós, o Estágio, pela sua vinculação aos contextos escolares e ao cotidiano da escola, favorece e fortalece a discussão e a reflexão do trabalho do professor na sociedade e, desta maneira, é fundamental que seu desenvolvimento seja planejado de forma orgânica no curso.

3.4 Pressupostos legais do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores

Diferentes documentos legais tratam do estágio nos cursos de licenciatura enfatizando sua importância para a formação dos profissionais da educação e ressaltando as preocupações na articulação teoria e prática.

A LDB nº 9.394/96, no inciso II do Parágrafo único do artigo 61, referindo-se aos fundamentos da formação dos profissionais da educação afirma como um destes fundamentos “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”.

O Parecer nº 9/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ressalta que há uma concepção restrita de prática nos cursos de formação de professores, o que acaba por reduzi-la ao tempo do Estágio. O documento critica a forma de organização deste em períodos curtos e pontuais que não favorecem uma compreensão mais ampliada da escola e de sua organização, tampouco do trabalho dos professores.

Ele alerta ainda para a necessidade de superação da concepção de estágio como o espaço reservado à prática, “como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2009), o que, por sua vez, restringe aos professores de estágio o compromisso com a prática enquanto componente curricular.

Segundo o referido Parecer, é necessário

[...] um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2009).

A leitura do documento deixa claro que o Estágio não pode ser uma atividade aleatória, sem planejamento e sem uma integração entre as instituições envolvidas. Desmistifica a ideia de que fazer estágio é “ir observar a escola”, e que esta responsabilidade se limita aos professores que assumem a disciplina. Ao contrário, a relevância do Estágio e sua possibilidade de integração coletiva entre as instituições e os formadores envolvidos exigem avaliação constante do trabalho e, por isso, ele deve ter objetivos específicos para cada momento desta formação.

Em 06 de agosto de 2001, foi aprovado o Parecer nº 21/2001, cujo relator foi o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. O documento definia a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Contudo, este Parecer não foi homologado por ter sido retificado pelo Parecer nº 28/2001, do mesmo relator, aprovado em 02 de outubro de 2001.

O Parecer nº 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, determinava 400 horas de estágio. Retomando o Parecer 9/2001, salienta a obrigatoriedade do estágio como componente curricular, configurando-o como uma atividade específica intrinsecamente articulada à prática e às demais atividades de trabalho acadêmico.

O Parecer nº 28/2001 define a prática como

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, **ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar**, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles **propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos**. (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Compreendemos, então, a prática como um adentramento no contexto escolar e este como tudo aquilo que envolve a escola, sua realidade, seus sujeitos, a fim de possibilitar o conhecimento do *éthos* dos alunos, ou seja, de suas vivências, costumes, ambientes, dificuldades, possibilidades, acesso ao saber sistematizado, centros culturais etc.

Por isso, deve ser plantada desde o início do curso, a fim de que se tenha uma compreensão da escola na sua totalidade, enquanto uma instituição social. A luta de professores em seus sindicatos, organizações e movimentos fazem, igualmente, parte desta realidade.

Concordamos que o adentramento a esta realidade é imprescindível para que o professor em formação aprenda a analisar as políticas públicas educacionais, seu papel neste contexto, e formar-se em uma perspectiva reflexiva da profissão.

Nossa crença é que a articulação com a realidade e demais atividades direcionem para a superação da dissociação entre teoria e prática. Assim, o estágio como possibilidade de reflexão da formação docente a partir dos seus contextos de trabalho situa-se no lugar de eixo articulador do curso.

Segundo o Parecer nº 28/2001:

[...] o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (BRASIL, 2001).

O estágio supervisionado tem, obrigatoriamente, uma relação pedagógica entre um professor já experiente na profissão e um sujeito aprendiz, que ainda está em processo de formação. Esta relação é constituída por orientação, acompanhamento, diálogo reflexivo, ações que visam ao amadurecimento das questões oriundas da escola e da profissão.

Caracteriza-se como um tempo de aprendizagem e formação organizado e acompanhado, além de possuir uma dimensão dialógica que suscita um ambiente de trocas, discussões, reflexões e avaliações do processo.

Ele deve estar direcionado à especificidade do trabalho do futuro professor. Daí a importância do currículo contemplar a prática como componente curricular desde o início do curso. Sem a articulação com as práticas, o estágio fica esvaziado do seu sentido, torna-se, muitas vezes, desestimulador para acadêmicos que “se assustam” com a realidade escolar.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, reduziu o Estágio Supervisionado para 300 horas.

A Resolução CNE nº 2/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica) determina a organização do estágio em 400 horas (Art. 13, inciso II), cabendo à instituição formadora atender às especificidades de cada contexto no seu projeto de curso.

Assim, as discussões acerca do Estágio reafirmam sua importância. Elas defendem o desenvolvimento em uma perspectiva reflexiva que supere a separação da teoria e prática por meio da pesquisa, e que o estágio esteja plenamente

integrado ao projeto pedagógico do curso, assumido coletivamente pelos formadores.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: BUSCANDO A ESPECIFICIDADE

Neste capítulo, apresentamos a discussão sobre a formação de professores indígenas, retomando brevemente que a instalação dessa política é recente e situa-se depois da conquista do direito à educação diferenciada pela Constituição Federal de 1988.

Como já mencionamos anteriormente, a escola em comunidades indígenas surge como instituição no cenário brasileiro a partir do contato entre índios e colonizadores. Serviu inicialmente aos interesses da colonização a fim de garantir mão de obra para o trabalho e os da Igreja para a evangelização. Porém, os professores que ensinavam nela eram não indígenas, mas padres e missionários religiosos que assumiram essa tarefa. Depois, com a saída deles, outras pessoas não índias passaram a assumir a função de ensinar.

Conforme Grupini (2006), foi a partir da década de 1970 que começou a se instalar no Brasil a percepção de que, para conduzir suas escolas, era preciso formar professores indígenas. O autor relata que rapidamente surgiram muitos programas de formação para o magistério indígena por todas as regiões do país, principalmente no âmbito do Ensino Médio.

Atualmente, vários programas de Formação de Professores Indígenas estão sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação. Há ainda algumas experiências recentes de cursos de licenciatura para professores indígenas promovidos por instituições públicas de Ensino Superior.

Para tornar mais claro este processo histórico, apresentamos os documentos oficiais que embasam a política para a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas. Percebemos que os direitos para uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bem como para a formação de professores indígenas estão assegurados em uma base legal específica. Contudo, salientamos que a legislação por si só não garante a efetivação deste direito e o acesso às condições que ele propõe.

Por fim, apresentamos o estágio como componente curricular da proposta formativa e as proposições feitas para tal na Resolução CNE/CP nº 1/2015, que institui as Diretrizes Nacionais para formação de professores indígenas.

4.1 A formação de professores indígenas nos documentos legais

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP nº 6/2014, que trata das diretrizes nacionais para formação de professores indígenas, aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, página 85), relata que o direito dos povos indígenas a uma educação escolar própria, bem como o uso de suas línguas está pautado em uma base legal, destacando os seguintes documentos:

- a Constituição Federal de 1988;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996);
- a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004;
- a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007;
- o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

Abordaremos rapidamente os documentos citados e nos deteremos de forma mais aprofundada nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Parecer CNE/CP nº 6/2014 e Resolução CNE/CP nº 1/2015).

4.1.1 Constituição Federal de 1988

Com o fim da ditadura militar e no bojo do processo de redemocratização do país, estabeleceu-se a Constituinte para elaboração da nova constituição federativa do Brasil. Esse processo teve uma significativa mobilização popular. Nessa perspectiva, a luta do movimento indígena também se fez presente e

repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas concretizada na constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e

proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas. (BRASIL, 2012, p. 4).

A Constituição Federal de 1988, chamada Constituição Cidadã, superando o paradigma assimilacionista presente na legislação anterior, garantiu direitos aos povos indígenas, sendo considerada, portanto, como um importante marco no reconhecimento e afirmação de direitos dos índios à sua alteridade. Conforme Luciano (2007, p. 5):

Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou de forma definitiva a concepção absolutamente equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da Tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou por quase 500 anos, ou seja, desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil no ano de 1500.

No tocante à educação, o artigo 210, parágrafo 2º, garante aos povos indígenas uma educação que se organize a partir de seus modos próprios de aprendizagem e no uso das suas línguas maternas. Tal deliberação desdobrou-se em outras determinações legais que reconhecem e encaminham a organização da escola indígena e a formação de professores e gestores para ela.

Após a Constituição Federal de 1988, várias iniciativas ocorreram em relação à educação escolar indígena. Em 1991, a oferta de educação escolar indígena passa a fazer parte da responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. Neste mesmo período, o MEC assume a coordenação da política indigenista, antes sob a coordenação da FUNAI, por meio do Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991. É válido destacar também que outros documentos legais e nomeações de representantes foram delineando a presença da questão indígena no cenário educacional enquanto política pública.

Em março de 1993, o documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, trouxe conceitos norteadores da educação escolar indígena com os princípios da especificidade, diferença, do bilinguismo e da interculturalidade.

Em 1995, foi criada, no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas com a finalidade de ter

uma coordenação específica para a educação escolar indígena. Em 1998, o Ministério da Educação publicou o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI” como um documento orientador para a organização das escolas indígenas.

Em novembro de 2002, o MEC publicou o “Referencial para a Formação de Professores Indígenas”. Realizada em 2009, a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) foi um marco importante cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de definição de Diretrizes Nacionais para a formação de professores indígenas no Ensino Superior.

Citamos esses fatos para mostrar a forma como a educação escolar indígena foi se delineando no cenário educacional nacional a partir das conquistas de seus povos na Constituição Federal de 1988. Por meio de lutas das suas organizações, os professores indígenas foram demarcando seus espaços no campo político, buscando o reconhecimento de si mesmos como cidadãos de direitos na sociedade brasileira.

4.1.2 Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Quando ainda em processo de construção da Constituição Federal de 1988, estudiosos e pesquisadores da área educacional já debatiam sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Segundo Saviani (2001, p. 35):

Antes mesmo que os constituintes entrassem em ação, a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986, teve como tema central “a educação e a constituinte”. E na assembleia de encerramento dessa Conferência foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação. Aí previa-se a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Mantida a mobilização no sentido de garantir que os pontos da “Carta de Goiânia” fossem incorporados ao texto da Constituição, o que se conseguiu quase totalmente, iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional.

O autor segue narrando a trajetória da construção e aprovação da referida Lei desde a apresentação do primeiro projeto aos outros que o sucederam, em uma disputa de interesses e poder dentro da Câmara dos Deputados. Após um trâmite intenso, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, resultando em um projeto diferente daquele apresentado pela demanda popular.

No tocante aos povos indígenas, a referida lei estabelece o seguinte:

Artigo 32 – § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.**

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

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Artigo 79 – **A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.**

§ 1º os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas; § 2º os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Como se pode perceber, a LDB n° 9.394/96 traz em sua proposição, pela primeira vez, um atendimento diferenciado à educação escolar indígena, porém, não ampliou o que já estava assegurado pela Constituição Federal de 1988.

4.1.3 Decreto nº 5.051/2004 - Promulga no Brasil a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais

Desde sua criação, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tem considerado como uma de suas principais preocupações a situação das populações indígenas que representavam a força de trabalho nos domínios coloniais. A OIT constitui-se como o primeiro instrumento legal que trata dos direitos fundamentais dos povos indígenas e tribais, a nível internacional.

O referido documento reconhece os direitos dos povos indígenas ao território, à igualdade de tratamento e de oportunidades no pleno exercício dos direitos humanos, sem obstáculos ou discriminações. Determina a consulta, a participação desses povos e o direito de definir suas próprias prioridades de desenvolvimento uma vez que afetam suas vidas, crenças, valores e a própria terra que ocupam.

No que se refere à educação, assegura que:

Artigo 26 – Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional.

Artigo 27 – 1. 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. 2- A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade. 3 – Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, desde que satisfaçam às normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos. Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim. (BRASIL, 2004).

O documento assegura o direito de participação e decisão dos povos indígenas nos processos educacionais e formativos, contemplando suas necessidades ao mesmo tempo em que abre espaço para seus valores e suas culturas nessa formação.

4.1.4 Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007

Em setembro de 2007, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas. O documento declara, na sua introdução, que a Assembleia Geral das Nações Unidas defende o princípio de igualdade dos povos indígenas a todos os demais povos, reconhecendo, também, o direito à diferença e o de serem respeitados como tal, livres de toda discriminação.

Afirma a preocupação com as injustiças sofridas historicamente por esses povos, entre as quais, a colonização e subtração de suas terras, territórios e recursos. Reconhece que “o respeito aos conhecimentos, às culturas e às práticas tradicionais indígenas contribui para o desenvolvimento sustentável e equitativo e para a gestão adequada do meio ambiente”. (BRASIL, 2007).

No tocante à educação, o documento esclarece que:

Artigo 14:1 - Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm o direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. (BRASIL, 2007).

Ao afirmar o direito à educação escolar própria, o documento ainda considera que esta seja na língua materna, na interculturalidade e no respeito aos seus conhecimentos e suas culturas.

Já muito debatida entre os indígenas nos seus movimentos, a formação de professores é algo essencial para garantir a efetivação de seus direitos, uma vez que a educação escolar objetiva prepará-los para essa interlocução que se dá em meio a conflitos, debates e tensões.

4.1.5 Decreto nº 6.755/2009 - Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica

Com fomento financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Decreto nº 6.755/2009 institui a política de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Como articulador das ações em regime de colaboração, ele cria os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Art. 1º os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, 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).

A Diretriz CNE/CB nº 1/2015, que trata da formação de professores indígenas, observa no Art. 34 que os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente devem incluir a formação de professores indígenas em seus planos e ações estratégicas, conforme os princípios e objetivos definidos na Diretriz, e recomenda a participação das organizações de professores indígenas de cada Estado nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Como procedimento para a operacionalização do Decreto, foi instituída a Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009, que lançou o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica - PARFOR. A finalidade é atender as disposições do Decreto nº 6.755/2009 no oferecimento de formação inicial e continuada de professores em nível superior, visando formar os docentes que já atuam na educação básica, como explica o artigo:

Art. 1 § 1º - As ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica serão definidas em Acordos de Cooperação Técnica específicos celebrados pelo MEC, por intermédio da CAPES, e as Secretarias de Educação dos Estados, objetivando a mútua cooperação técnico-operacional entre as partes, para organizar e promover a formação de professores das redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2009).

O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Primeira Licenciatura; Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Tem como público-alvo os professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem formação compatível com a atividade docente que desempenham. Um dos objetivos expressos no Decreto diz que pretende:

Art.3º, inciso VII: ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situações de risco e vulnerabilidade social. VIII: promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo. (BRASIL, 2009).

Não obstante a relevância de uma política de formação de professores, na prática, o que se vê é que as políticas de formação de caráter pontual como o PARFOR acabam por desvelar a realidade de professores que atuam sem formação suficiente, e que quando a ela tem oportunidade de acesso, acabam sobrecarregados pela dupla jornada de estudos e trabalho.

Em sua análise dos resultados de uma pesquisa sobre o referido programa, Brzezinski (2014) declara que eles indicam uma grande evasão dos alunos matriculados nesses cursos e cita o fato de que estes alunos não terem substitutos para suas turmas, e tendo que arcar com esse pagamento quando estão em aula, ser uma das razões desta evasão.

Em uma avaliação mais geral da política instituída pelo Decreto, a autora afirma que:

Na definição e desenvolvimento das políticas de formação de profissionais da educação, constata-se, contudo, que o governo nas duas últimas décadas opta por práticas de políticas pontuais e emergenciais, por meio de planos e programas dispersos, marcados pela inorganicidade e desarticulação do próprio Ministério da Educação (MEC). No âmbito dessas políticas, ignora-se a importância de um controle social sistemático, o que implica malversação de recursos públicos. Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional. (BRZEZINSKI, 2014, p. 1243).

Vemos que, apesar de um discurso pró-educação e até de esforços envidados nesse sentido, a organização em forma de programas de caráter emergencial e pontual não promove uma consolidação às políticas públicas de formação de professores.

4.1.6 Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais dando providências de atenção às populações indígenas

O Decreto nº 6,861, de 27 de maio de 2009, define que a organização da educação escolar indígena deverá ser feita a partir dos territórios etnoeducacionais levando em conta as necessidades e especificidades de cada um. De acordo com o documento:

Cada Território Etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009, Parágrafo único do Art. 6º).

O Decreto define ainda que estes territórios etnoeducacionais deverão ter um plano de ação organizado por uma comissão que integre representantes dos órgãos nacionais (MEC e FUNAI), dos povos indígenas, de entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do Território Etnoeducacional, além dos secretários municipais e estaduais de educação.

Outros membros podem fazer parte da comissão e esta deverá submeter o plano de ação à consulta das comunidades indígenas. O plano deve conter as medidas para a efetivação da educação escolar indígena, formação de professores indígenas e produção de material didático específico. O artigo oitavo do decreto orienta especificamente a elaboração do plano de ação, que deve conter:

I - diagnóstico do Território Etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante; II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas; III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; V - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena. (BRASIL, Decreto Presidencial nº 6.861, 2009).

O Decreto foi aprovado no mesmo ano em que aconteceu a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em novembro de 2009, na cidade de Luziânia/GO. O documento final da Conferência refere-se à implantação dos TEE, garantindo a necessidade da anuência dos povos indígenas para tal.

A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades (Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, 2009, p. 5).

Em 30 de outubro 2013, foi publicada a Portaria nº 1.062, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE²⁶. O documento preceitua que:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Art. 2º - Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas. (BRASIL, 2013).

De certa forma, a Portaria nº 1.062, de 30 de abril de 2013, materializa o que consistiu em uma primeira ideia de organização em 2009, fundamentando-se nos princípios da educação escolar indígena e estabelecendo-se a partir de cinco eixos:

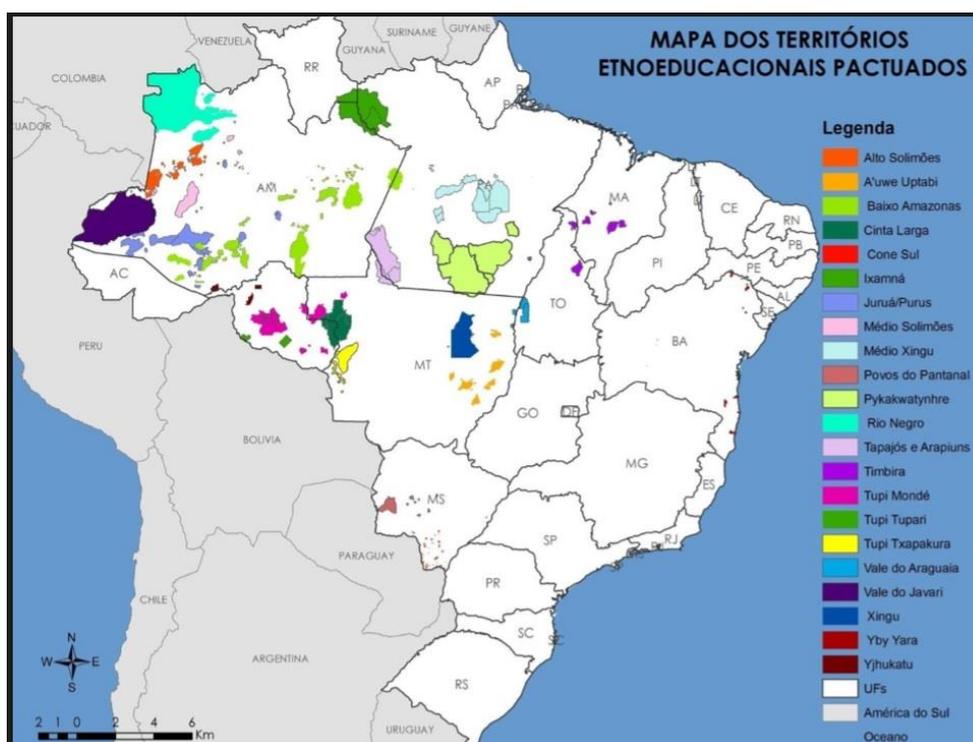
- I. Gestão educacional e participação social;
- II. Pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas;
- III. Memórias, materialidade e sustentabilidade;
- IV. Educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica;

²⁶ DOU de 31/10/2013 (nº 212, Seção 1, pág. 44).

V. Educação superior e pós-graduação.

Os eixos de organização foram norteadores para as ações previstas no fortalecimento da Educação Escolar Indígena em cada Território Etnoeducacional. Os Territórios Etnoeducacionais estão apresentados na Figura 5.

Figura 5 - Mapa dos Territórios Etnoeducacionais pactuados:



Fonte: Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados/ portal do MEC.

Fazendo uma análise do Decreto, Bergamaschi e Souza (2015,150-151) afirmam que:

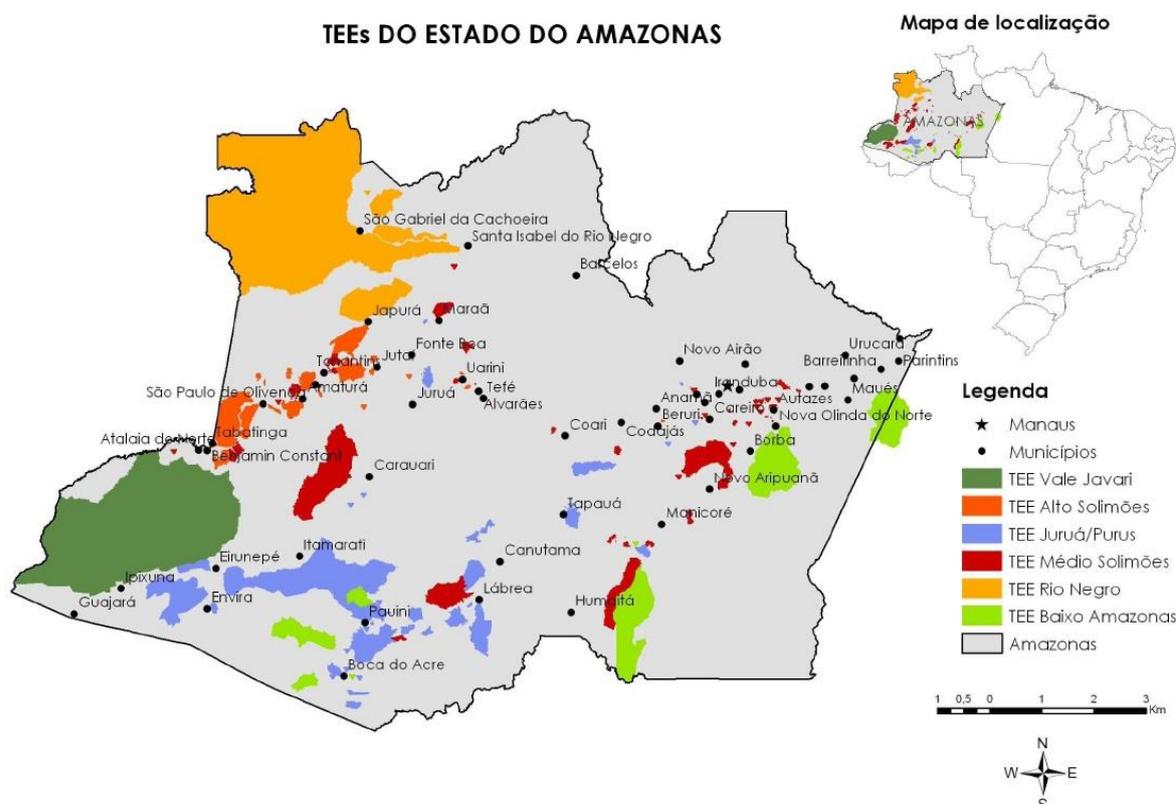
[...] considerando a territorialidade étnica, independente das unidades federativas, o governo federal parece recuperar a responsabilidade imediata sobre a educação escolar indígena, com especificidade de papéis para cada esfera administrativa. Isso aponta para uma expressiva relevância do Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e dos Conselhos Estaduais, no sentido de fortalecerem-se, em colaboração mútua, a fim de se fazerem ouvir institucionalmente em suas reivindicações em prol da educação escolar indígena específica e diferenciada, de qualidade, e em respeito e consonância às comunidades envolvidas. Vale frisar que um dos pontos mais importantes do Decreto se refere à participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, sendo a própria criação da escola iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, o que deixa claro o caráter autônomo do processo educacional.

No Amazonas, os Territórios Etnoeducacionais são formados por povos do Rio Negro, Baixo Amazonas, Juruá-Purus, Médio Solimões, Alto Solimões e Vale

do Javari. Entre os anos de 2009 e 2010, foram elaborados documentos de pactuações de compromisso em cada TEE para as ações educacionais. São signatárias as instituições públicas de Ensino Superior e Tecnológico (Universidade Federal do Amazonas/UFAM; Universidade do Estado do Amazonas/UEA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas/IFAM), as secretarias municipais e estadual de educação, órgãos federais e representantes dos povos indígenas, conforme o estabelecido pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

Entendemos que, para além de se definir os territórios para atendimento mais eficaz no tocante ao direito à educação destes povos, é preciso criar políticas efetivas que permitam às instituições signatárias dos pactos cumprirem seus compromissos não de forma pontual, mas permanentemente, em que as demandas trazidas e dialogadas com os povos indígenas possam estar inseridas em uma política consolidada de atendimento a essas reivindicações.

Figura 6 - TEEs do Estado do Amazonas:



Fonte: Material síntese do documento de Pactuações dos TEE do Amazonas/MEC.

4.1.7 Resolução CNE/CEB nº 5/2012 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

Desde a conquista do direito à uma educação diferenciada na Constituição de 1988, o movimento indígena buscou conquistar o protagonismo das ações voltadas aos povos indígenas no cenário das políticas públicas.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 afirma que:

Este protagonismo, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE²⁷.

O documento declara ainda que a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social, por meio das práticas da educação escolar, se dá na elaboração das Diretrizes como forma de ampliação do diálogo entre a sociedade brasileira e os povos indígenas (remetendo-se à presença de conselheiros indígenas no CNE, desde 2002)²⁸. Evidencia o reconhecimento gradativo, por parte do Estado brasileiro, da importância política e pedagógica da temática escolar indígena na construção das diretrizes da educação nacional e alude à importância que o movimento indígena atribui ao CNE enquanto agência política que tem contribuído para a garantia do direito a uma educação escolar diferenciada.

Contextualizando esse processo de tessitura do diálogo diz que:

[...] o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, instituiu em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99 fixaram normas para o funcionamento das escolas indígenas, no âmbito da Educação Básica. De 1999 até a atualidade, a Educação Escolar Indígena vem sendo objeto de pauta nesse colegiado, tanto, de modo geral, por meio da sua inserção nas questões relacionadas à Educação Básica, quanto na apreciação das matérias que tratam de suas especificidades, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 1/2011, que trata das funções do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e o Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que orienta a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 3/1999) definiram os fundamentos e

²⁷ Referindo-se à Rita Gomes do Nascimento.

²⁸ Esses conselheiros são: Francisca Novantino Pinto de Ângelo (povo Pareci de Mato Grosso), de 2002 a 2006; Gersem José dos Santos Luciano (povo Baniwa do Amazonas), de 2006 a 2008; Maria das Dores de Oliveira (povo Pankararu de Pernambuco), de 2008 a 2010, e Rita Gomes do Nascimento (povo Potyguara do Ceará), de 2010 a 2016.

conceituações da educação indígena, a criação da categoria escola indígena, sua estrutura e funcionamento e esfera administrativa. As diretrizes abordaram as questões referentes ao currículo e trouxeram definições sobre a formação do professor indígena e a flexibilização das exigências e formas de contratação (BRASIL, 2012).

A Resolução CNE/CB nº 5/2012 apresenta seis títulos, sendo eles:

1. Dos objetivos
2. Dos princípios da educação escolar indígena
3. Da organização da educação escolar indígena
4. Do projeto político-pedagógico das escolas indígenas

Seção I Dos currículos da Educação Escolar Indígena

Seção II Da avaliação

Seção III Dos professores indígenas: formação e profissionalização

5. Da ação colaborativa para a garantia da educação escolar indígena

Seção I Das competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração

Seção II Dos territórios etnoeducacionais

6. Disposições gerais

De forma ampla, a Resolução reafirma os princípios da educação escolar indígena e também dos povos indígenas como sujeitos de direitos e assevera a importância dos professores indígenas para a consolidação do direito à educação escolar:

Art. 19 A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como professores e gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

§ 1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas. (BRASIL, 2012).

O documento corrobora a afirmação de que a qualidade da escola indígena precisa de professores vinculados às suas comunidades. No entanto, como dissemos anteriormente, entre o que está legalmente proposto e o que na prática acontece, há uma distância inegável comprovada pelos dados do censo já citados.

Entendemos que há uma necessidade premente de investimento em uma política linguística que assegure o bilinguismo nas escolas e comunidades e que isso seja considerado na formação de seus professores. Igualmente necessária é a abertura a novas concepções de escolas e projetos pedagógicos que possam responder aos anseios e propostas dos povos indígenas.

4.1.8 Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências

A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, é a mais recente conquista dos povos indígenas. Em 02 de abril de 2014, foi aprovado o Parecer nº. 6, de relatoria de Rita Gomes do Nascimento. O documento foi homologado em Despacho do Ministro e publicado no D.O.U. de 31 de dezembro de 2014, na Seção 1, pág. 85. As diretrizes foram finalmente aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2015 e publicada no Diário Oficial da União (Brasília, 8 de janeiro de 2015- Seção 1 – p. 11-12).

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) alertavam para um grande número de professores não índios atuando nas escolas indígenas e para a necessidade vital de formação de professores indígenas como meio de consolidar a educação escolar indígena, já que a criação da categoria escola indígena era recente. Esses referenciais ainda traçavam um perfil dos professores indígenas oriundo dos dados do mapeamento do MEC e nele destacavam que muitos docentes não tinham o ensino fundamental completo e apenas 5% possuíam o ensino superior.

Com esses elementos, o documento de 2002 orientava a formação de professores indígenas em serviço (a maioria dos cursos à época era de magistério/segundo grau), trazendo proposituras de trabalhos, projetos e atividades. Dentre outras orientações, apresentava também uma discussão sobre a articulação teoria – prática e afirmava a importância da reflexão neste processo e do lugar das línguas indígenas no currículo.

A Resolução nº 1/2015 coloca como objetivos regulamentar a formação para o Ensino Superior e o Ensino Médio. Em tempos de reivindicação dos povos indígenas para o acesso ao Ensino Superior, consideramos que seja importante que isto esteja bem marcado na resolução.

O artigo 2º da Resolução apresenta os princípios para a formação dos professores indígenas:

- I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
- II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;
- III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
- IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
- V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
- VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. (BRASIL, 2015).

Os princípios para a formação enfatizam que esta deve pautar-se no diálogo intercultural, na valorização das culturas indígenas e na participação dos mais velhos e líderes de seus povos. Salientam o uso da língua indígena neste processo e os diferentes espaços formativos, como o movimento indígena, as famílias, entre outros.

O documento ressalta ainda que os projetos políticos pedagógicos dos cursos devem respeitar as especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena. Isto significa que a oferta de cursos em diferentes comunidades e povos exigirá discussões curriculares específicas.

Neste caso, o desafio que se apresenta não é só de ordem operacional, mas também de caráter pedagógico, visto que é preciso formadores preparados para lidar com estas diferenças. Como diz a Resolução nº 1/2015:

Art. 17. Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos.

Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, **a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial** para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Sobre a organização curricular, o documento sugere que ela pode ser por eixos, núcleos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento.

No artigo 20, propõe a gestão democrática dos projetos de formação. Ela deve ser orientada pela efetiva participação destes sujeitos, pelo direito à consulta livre, prévia e informada aos povos indígenas e pelo aspecto comunitário da Educação Escolar Indígena.

Segundo a resolução, a oferta e a promoção dos cursos devem ser de forma colaborativa entre a União, os Estados e os municípios, com a definição das competências de cada um. No artigo 26, ela declara

a responsabilidade das universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação (BRASIL, 2015).

Chama a atenção para que o planejamento das ações se organize a partir dos Territórios Etnoeducacionais e que os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente também incluam, no seu plano de estratégias e ações, a formação de professores indígenas conforme os princípios e objetivos definidos nesta resolução.

Defendemos a necessidade de aprofundamento e reflexão sobre seu próprio repertório cultural mediado pela pesquisa com os mais velhos e sábios de seu povo, além de uma formação que lhes dê acesso ao repertório cultural ocidental para que estejam aptos a epistemologicamente formularem suas análises internas e dialogar com a universidade e os conhecimentos que ela traz, a fim de contribuir para a consolidação da educação escolar indígena.

O documento indica a importância da pesquisa na proposta formativa e a presença dos sábios e anciões como formadores, recomendando que as instituições viabilizem estas propostas.

Segundo D'Angellis (2012, p. 139):

Formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla [...]. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação.

Em consonância com o autor, defendemos que a formação de professores indígenas esteja voltada ao professor pesquisador, crítico e reflexivo de sua prática, conhecedor e capaz de aprofundar-se na própria cultura.

Grupioni (2006, p. 53) afirma que o “[...] professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só dos aspectos relevantes da história

e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas do conhecimento”.

A formação, entretanto, não se dá de forma isolada da história social deste sujeito. Ele traz consigo as experiências pelas quais já passou enquanto aluno, enquanto professor na comunidade e adquiridas por meio de outras atividades. É preciso considerar essas experiências, promover sua reflexão no percurso formativo e saber-se continuamente em formação.

Entendemos quão grande é esse desafio para as instituições formadoras, pois significa sair do seu lugar e ir para esse lugar do Outro, além de entender e respeitar modos distintos de aprendizagem, de organização e diferentes formas de conhecimento.

Compreendemos que se necessita desvelar e amadurecer o que está sendo produzido na área de formação de professores indígenas, na sua especificidade, para avançar neste campo de pesquisa e construir propostas que contemplem mais efetivamente suas demandas.

Esta formação, por sua vez, deve considerar o importante papel social e político dos professores indígenas nas suas comunidades e o fato de suas escolas serem espaços de aprendizagem de cidadania, de formação de líderes, nos quais os processos de ensinar e aprender devem estar perpassados por suas culturas, saberes e tradições.

Ao analisar a formação de professores para a diversidade, Zeichner (1997) lembra que os conteúdos dos programas de formação refletem os preconceitos atuais ao diferente, ao que é diverso. Do mesmo modo, os métodos de ensino propostos nos cursos coincidem com os estilos de aprendizagem do grupo dominante. Assim, a formação que se tem é para atuar em ambientes homogêneos e monoculturais, levando-se em consideração que a diferença cultural é encarada como um problema, um entrave ao ensino e a aprendizagem.

Neste sentido, questionamo-nos até que ponto tem-se reproduzido a imagem do professor não indígena nos cursos de formação para professores indígenas. O Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em de 2016, apresentou um Simpósio²⁹ que abordou questões referentes à formação de

²⁹ Simpósio no eixo de Didática e Prática de Ensino nas Diversidades Educacionais, ele tinha como tema “Didática e os percursos da Educação Escolar Indígena: desafios atuais das comunidades

professores indígenas e no qual este mesmo questionamento foi levantado, com grande preocupação, pelos pesquisadores indígenas presentes.

Ter indígenas como professores e gestores de suas escolas é uma prerrogativa do direito destes povos à educação escolar própria e diferenciada. Nesta perspectiva, é preciso que esta formação considere suas especificidades.

4.2 As propostas de formação de professores indígenas: nível médio e superior

Os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo e com uma diversidade interna no tocante aos aspectos educacionais, culturais e linguísticos. Sobre eles recaem as principais responsabilidades relacionadas à escola (BRASIL, 2002).

A necessidade de formação inicial e continuada na perspectiva política e pedagógica é fundamental para que este professor possa desenvolver suas atividades visando à construção da escola indígena bilíngue, comunitária, específica, intercultural e diferenciada.

O Parecer CNE/CP nº 06/2014, já mencionado neste trabalho, destaca que os cursos de magistério indígena acontecem de formas diferenciadas, em relação à sua organização, mas geralmente ocorrem em módulos durante os períodos de férias escolares.

Paladino e Almeida (2012) lembram que, atualmente, os cursos de formação de professores indígenas são organizados de duas formas: a) Formação de Professores Indígenas em Nível Médio (Magistério Indígena), oferecido pelas Secretarias Estaduais de Educação em parceria com o Governo Federal, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Organizações não governamentais indigenistas, por meio de Programas e Projetos; b) Formação de Professores Indígenas em Nível Superior, ofertados pelas Universidades Federais e Estaduais em articulação com o governo federal e/ou por financiamento próprio.

A formação de professores em Ensino Médio (Magistério Indígena) busca garantir aos professores indígenas a formação inicial em consonância com os projetos de suas comunidades, conforme determinam os documentos legais.

A pesquisa das referidas autoras esclarece que, a partir da década de 2000, foram financiadas 67 propostas pelo governo federal no período de 2003 a 2006, com um investimento de mais de R\$ 9 milhões, e, posteriormente, em 2007, houve um investimento de R\$ 24 milhões para formação de cerca de 4 mil professores indígenas.

É válido destacar que a formação de professores indígenas em nível superior objetiva principalmente melhorar a qualidade do ensino nas escolas indígenas. A principal ação do MEC foi a criação do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), iniciativa da Secretaria de Educação Superior do MEC e da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Dados da pesquisa de Paladino e Almeida (2012) citada anteriormente definem que houve um investimento em 2005 de R\$2,6 milhões; em 2008, R\$ 4.925.723; e em 2009, R\$ 8.134.183. Em 2010, estavam previstos R\$ 7.811.913, distribuídos entre cursos ministrados por 23 instituições de ensino superior em dezessete Estados de federação³⁰. Os quantitativos apontados representam um avanço, porém, ainda muito aquém do que se necessita na formação de professores indígenas.

Retomamos aqui o Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n° 6/2014, que nos lembra da heterogeneidade de experiências e currículos das instituições formadoras na formação de professores indígenas.

No seu artigo 8º, o documento assevera que

os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (BRASIL, 2015).

Essa orientação exige das instituições formadoras uma postura dialógica e intercultural quando da concepção e oferta desta formação específica, o que torna

³⁰ Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Federal de Grande Dourados; Universidade Federal do Mato Grosso do Sul; Universidade Federal de Goiás; Universidade Federal de Tocantins; Universidade Federal de Pernambuco; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Amazonas; Instituto Federal do Amazonas; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Campina Grande; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Mato Grosso; Universidade do Estado do Amazonas; Universidade do Estado da Bahia; Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Alagoas; e Universidade Estadual do Ceará.

o trabalho desafiante e instigante ao mesmo tempo, pois possibilita o reinventar dos cursos de formação de professores enquanto forma de organização, de estrutura curricular e gestão do processo. Desta feita, a aplicação das experiências realizadas e/ou em andamento pelas instituições “se traduziu em diferentes resultados institucionais, acarretando, por exemplo, modos distintos de organização dos currículos, dos tempos e dos espaços de realização dos cursos, bem como formas diferenciadas de relacionamento entre as instituições formadoras e o movimento indígena.” (BRASIL, 2014).

Estas experiências têm sido gestadas no seu próprio desenvolvimento e, dessa forma, ainda em andamento. Neste processo, é importante que se avalie e dê visibilidade às experiências vividas, a fim de que elas sejam pontos de reflexão e análise para o comprometimento com esses sujeitos.

4.3 O estágio como componente curricular nos cursos de formação de professores indígenas

Grande parte dos professores indígenas iniciou sua atividade docente antes mesmo de receber uma formação específica. Desta feita, em muitos cursos de magistério indígena, os professores em formação já se encontram na prática, trazendo, portanto, outros saberes e experiências que devem estar presentes e ser valorizados no currículo e, como desdobramento deste, no estágio.

Dentre os desafios para a formação de professores indígenas elencados no Parecer nº 06/2014, temos a “definição de uma concepção (e organização) de estágio para quem já está atuando nas escolas indígenas como docente e como gestor, articulada com a pesquisa e a docência” (BRASIL, 2014, p. 7).

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

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, diz que:

Art. 14. O estágio supervisionado, concebido como tempo e espaço privilegiados de ação-reflexão-ação na formação de professores indígenas, deve ser extensivo a todos os formandos indígenas, incluindo aqueles que já desenvolvem trabalhos docentes no âmbito da Educação Básica.

Art. 15. Com vistas à garantia da qualidade socioeducativa e cultural da prática de ensino e do estágio supervisionado, é importante que as instituições formadoras observem as seguintes orientações:

I - os princípios da Educação Escolar Indígena e suas práticas de pesquisa são elementos centrais na organização de todas as atividades do processo formativo;

II - suas atividades podem ser desenvolvidas nas escolas indígenas, nas secretarias de educação e em seus órgãos regionalizados, nos conselhos e fóruns de educação, nas organizações de professores indígenas e em outras associações do movimento indígena; e

III - na apresentação de suas atividades finais, podem ser utilizados seminários, cadernos de estágio, produção de materiais didático-pedagógicos, vídeos, fotografias e outras linguagens ligadas às tecnologias da informação e da comunicação.

Parágrafo único. As instituições formadoras devem assumir a condução das atividades de estágio supervisionado como atos educativos de sua responsabilidade, criando diferentes estratégias de acompanhamento da prática de ensino e do estágio supervisionado, envolvendo os seus formadores, os professores indígenas em processo formativo, as comunidades indígenas e suas escolas. (BRASIL, 2015).

O documento enfatiza a concepção de estágio como um tempo e espaço de ação, reflexão e ação citando os princípios da educação escolar indígena como elemento central na organização de todas as atividades formativas. Assinala ainda que o lócus de sua realização deve ser as escolas indígenas e outros espaços de organização da educação escolar indígena, como movimentos, fóruns, conselhos etc.

Nesta direção, entendemos que este estágio como espaço privilegiado de formação requer um saber compósito que se forma ao longo de todo processo formativo e não circunscrito a um único componente curricular. A apropriação desse conhecimento profissional implica a integração de diferentes saberes teóricos, pedagógicos “[...] que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual como ensinar aqui e agora, que se configura como ‘prático’.” (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Prático no sentido que mobiliza um conhecimento teórico produzido na ação de ensinar e opera em um saber fazer, saber como fazer, e saber por que se faz, superando, portanto, o pragmatismo esvaziado de sentido.

A Resolução nº 1/2015 propõe que as atividades finais sejam produções próprias dos acadêmicos utilizando diferentes linguagens, inclusive cadernos de estágio. Enfatiza o compromisso das instituições formadoras no acompanhamento e condução destas atividades, criando diferentes estratégias para isso.

Ao expressar a necessidade de articular pesquisa e docência na formação de professores indígenas, particularmente na concepção de uma proposta de estágio, pensamos na concepção de professor que, na sua ação, reflete sobre ela. Neste processo, assumimos que o estágio deve ser lugar de reflexão e construção de novos saberes.

Autores como Ghedin (2003), Schon (1997), Leite (2011), Zeichner (2000), entre outros, têm trazido para a discussão a articulação entre teoria e prática como algo fundamental ao trabalho docente, conseqüentemente, imprescindível na sua formação. Criticam o estágio como apêndice do curso, visto sob uma perspectiva burocrática.

Os riscos de burocratização restrita ao preenchimento de fichas de controle e relatórios meramente descritivos tornam-se mais acentuados quando pensamos na escola indígena em que, muitas vezes, o professor em formação é o único docente atuando, ou seus colegas encontram-se na mesma situação de formação. Esta prática torna-se ainda mais esvaziada de sentido e inadequada ao processo formativo.

No bojo desses estudos, ressaltamos que, nos cursos de formação de professores indígenas, igualmente a complexidade do estágio se apresenta como um desafio a ser enfrentado e, estando em processo de construção, impõe-se a necessidade de refletir sobre essa questão.

Um projeto de estágio para a formação de professores indígenas deve ultrapassar a instrumentalização técnica para alcançar outras dimensões do trabalho vinculado às práticas comunitárias, reafirmando, assim, a necessidade de que ele tenha como pressuposto a formação de um docente que será articulador da construção/reconstrução de saberes que estão plenamente ligados à sua comunidade, à vida e à cultura de seu povo.

De acordo com Weigel (2001, p. 128):

A especificidade do universo de cada escola e seu caráter histórico exigem um empenho constante de sua equipe de profissionais da educação, no sentido de processar permanentemente a análise e o conhecimento das categorias que organizam a prática pedagógica, dando conta das contradições nela existentes e de sua relevância relativa, de modo a formular modos de superação dessa prática, no universo da escola.

Sendo assim, observamos ser necessário que o Estágio na formação de professores indígenas se organize a partir de seus contextos específicos, atentando-se para as particularidades de cada grupo e refletindo sobre elas.

O tema será tratado de forma mais específica nos próximos capítulos, em que será contextualizado nos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela UEA e que constituem nosso objeto de investigação.

5 O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM FORMAÇÃO EM INTERCULTURALIDADE/PROIND

Neste capítulo, fazemos a apresentação do Curso 1, objeto de estudo deste trabalho, a partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e outros registros. Apresentamos a proposta formativa, bem como as contribuições orais dos sujeitos participantes da pesquisa. A análise foi feita à luz dos princípios da educação escolar indígena evidenciados no primeiro capítulo deste trabalho e ainda dos especificados pela Resolução CNE/CP 1/ 201,5 que define as Diretrizes Nacionais para formação de professores indígenas, apresentada no quarto capítulo.

O referencial teórico sobre a formação de professores, professores indígenas e a importância do estágio nesse percurso formativo também apoiaram as análises dos dados empíricos e documentais, assim como os autores que tratam das questões de identidade.

Após transcrevermos os dados das entrevistas e dos grupos de discussão, passamos à leitura deles. Retomamos diversas vezes este procedimento a fim de identificar os pontos mais recorrentes nas falas e organizá-los. Agrupamos esses resultados em três eixos (APÊNDICE 3).

No primeiro, trazemos **a análise da proposta formativa e a percepção dos sujeitos sobre suas contribuições e limitações**. Justificamos as análises deste eixo pela recomendação de especificidade nos cursos de formação de professores indígenas e a articulação com a educação escolar indígena.

No segundo eixo, analisamos **a organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado** a partir da proposta e das falas dos sujeitos. Este eixo justifica-se por ser o Estágio Supervisionado um espaço privilegiado na relação entre universidade e escola e por potencializar as sínteses e reflexões dos sujeitos em formação acerca de seu trabalho neste espaço.

Quanto ao terceiro eixo, ele emergiu da leitura do material, que trouxe de forma muito intensa a discussão sobre **a identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena**.

Como já definimos anteriormente, neste trabalho chamaremos Curso 1 o curso de Licenciatura em Pedagogia com Formação em Interculturalidade/PROIND. As falas dos sujeitos estão discriminadas conforme codificamos no segundo capítulo: E (egresso), A (acadêmico), C (coordenação), D (docente).

Vale lembrar que o curso teve início em agosto de 2009 e foi ofertado por meio do Programa de Formação do Magistério Indígena/PROIND da UEA, constituindo-se como oferta especial (PPC, UEA, 2013). São considerados cursos de oferta especial àqueles criados para atender uma demanda específica, sem que haja oferta regular nos processos seletivos da instituição.

O processo seletivo do Curso 1 foi feito uma única vez no ano de 2009 em 52 municípios, sendo eles: Alvarães, Amaturá, Anamã, Anori, Atalaia do Norte, Autazes, Barcelos, Barreirinha, Benjamin Constant, Beruri, Boa Vista do Ramos, Boca do Acre, Borba, Canutama, Caapiranga, Carauari, Coari, Eirunepé, Envira, Fonte Boa, Guajará, Humaitá, Ipixuna, Iranduba, Itacoatiara, Itapiranga, Japurá, Juruá, Jutai, Lábrea, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Manicoré, Marã, Maués, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Novo Aripuanã, Parintins, Pauini, Santa Isabel do Rio Negro, Santo Antônio do Içá, São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, São Sebastião do Uatumã, Tabatinga, Tapauá, Tefé, Tonantins e Uarini.

Segundo Santos (2016, p. 25), o curso ofereceu 2.500 vagas, das quais 70% foram reservadas para “professores que atuavam em escolas indígenas e 30% para demais candidatos”.

A matrícula que resultou do processo seletivo apresentou um quadro discente diferente do esperado. matricularam-se 1.864 não indígenas e apenas 745 indígenas, isto resultou na seguinte composição: Alunos indígenas – 28% e Alunos não Indígenas – 72%.

As explicações apresentadas por pessoas que atuaram na matrícula indicam de que não havia indígenas com curso médio concluído em diversas localidades onde foram feitas as matrículas. Por outro lado, igualmente, não se apresentaram professores de escolas indígenas não índios em número suficiente para juntamente com os professores índios preencherem os 70% das vagas oferecidas. Dessa forma a proporção estabelecida no Edital de 70% para índios e professores de escolas indígenas não índios e 30% para a comunidade terminou invertida. (PPC. UEA, 2013, p. 25).

Matricularam-se indígenas de 32 povos: Apurinã, Arara, Baniwa, Baré, Dessana, Hexkariana, Jamamadi, Kaixana, Kambeba, Katukina, Kokama, Kulina, Macuxi, Marubo, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintin, Piratapuia, Satere-Mawé, Tariano, Tukano, Tenharin, Tikuna, Mauê, Tuyuka, Wanano, Yanomami, Maragua, Kanamari, Kaxinauá, além dos não indígenas.

A preocupação inicial da universidade em formar indígenas em um curso de formação de professores com uma oferta expressiva de vagas, conforme a fala da coordenação, resvalou no fato de que muitos indígenas que atuavam como professores de suas escolas não haviam concluído o Ensino Médio.

Ele foi um curso concebido a partir de uma preocupação da universidade em pensar uma política para a formação, primeiro de professor indígena. Depois teve aquilo de ter professores que não tinham terminado o Ensino Médio. [...] pela disparidade que existe de escolarização nos diferentes territórios etnoeducacionais né? (C1).

A coordenadora atribui este fato à disparidade de escolarização existente entre os povos indígenas nos diferentes Territórios Etnoeducacionais. Neste sentido, no TEE Alto Solimões, local dos sujeitos que participaram desta pesquisa, a turma de São Paulo de Olivença foi composta por 36 indígenas e 9 não indígenas.

O curso iniciou em 2009 coordenado pela mesma equipe que o idealizou. Em 2010, com as alterações na administração superior, houve uma mudança na coordenação e um realinhamento na política do curso. A composição da turma, tão diferente do esperado, provocou debates acerca da presença de indígenas e não indígenas, da nomenclatura do curso, da organização das disciplinas e da certificação. Após várias alterações, definiu-se o desenho final da matriz que direcionou a proposta formativa (UEA, 2013). Em 2013, houve novas mudanças na coordenação e esta permaneceu até seu final.

No tocante à metodologia, adotou-se o uso do IPTV³¹. Neste sistema, as aulas eram realizadas nos turnos matutino e vespertino, totalizando uma carga horária de 8 horas diárias. As aulas pelo IPTV com os professores titulares ocorriam no período da manhã e, no período da tarde, os professores assistentes trabalhavam o aprofundamento com as turmas nas salas de aula. Outros recursos eram utilizados para a comunicação com os acadêmicos dos 52 municípios, como o *chat* e a interação, que ocorria todos os dias em momentos organizados pelos professores titulares (UEA, 2013).

³¹ O IPTV (*Internet Protocol Television*) ou TVIP é um novo método de transmissão de sinais televisivos, cuja ação comunicativa se realiza na interlocução televisionada, com o acompanhamento de professores assistentes que ficam nas salas de aula dos 52 municípios do interior do Amazonas, onde o curso acontece, sob a responsabilidade de professores titulares que ficam no estúdio em Manaus, assessorados pela equipe de tecnologia televisiva que está presente no lugar em que as aulas são totalmente presenciais.

A outorga de grau se deu em agosto de 2014 e formou 576 (quinhentos e setenta e seis) indígenas e 1.301 (mil trezentos e um) não indígenas, totalizando 1.877 (mil oitocentos e setenta e sete) alunos³².

De acordo com o PPC (UEA, 2013), o aluno do curso foi formado para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades de ensino (educação escolar indígena, ribeirinha/campo, especial, tecnológica, EJA). Foi habilitado ainda para atuar em atividades pedagógicas de cunho formal e informal, na gestão das escolas e como agente de reeducação das relações sociais e étnico-raciais.

O atendimento a uma demanda tão expressiva representou um grande desafio para os professores e a coordenação, no sentido de conferir uma especificidade ao sujeito em formação.

[...] uma coisa que facilita é quando a gente tem claro que identidade se está formando naquele professor [...]**Isso foi um grande desafio: trabalhar a identidade para eles se sentirem e se reconhecerem professores indígenas** e que eles vão ter esse compromisso de trabalhar esses elementos com as crianças. (C1, grifo nosso).

Para a coordenadora, esta relação de dialogar com tantos sujeitos diferentes foi desafiante, já que foi necessário imprimir a especificidade para se afirmar a identidade docente deste professor e seu trabalho na escola. Ela lembra que, em um curso de formação de professores indígenas, esse é um dos desafios a ser perseguido.

Segundo Moreira (1998, p. 28), “qualquer projeto educativo se materializa em atividades localizadas, vivenciadas por sujeitos específicos, espacial e temporalmente situados.”

Em concordância com o autor, consideramos que a materialização deste projeto demanda trazer elementos que sejam significativos para esses sujeitos a partir de seus contextos e suas experiências. No curso de formação de professores, implica também discutir as orientações específicas para a educação na sua modalidade.

5.1 A proposta formativa e as percepções dos sujeitos

O objetivo do curso, conforme explicitado no PPC (UEA, 2013), foi formar

³² Dados informados pela coordenação.

profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades de ensino (educação escolar indígena, ribeirinha/campo, especial, tecnológica, EJA); profissionais nas áreas de serviços e apoio às escolas, com ênfase na Gestão Escolar e no acompanhamento do trabalho pedagógico, por meio de uma perspectiva intercultural.

A proposta formativa apresenta os componentes curriculares organizados em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos (NEB); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e Núcleo de Estudos Integradores (NEI), perfazendo um total de 3.310 horas distribuídas em nove semestres (ANEXO 2).

Dessas horas, 330 são dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 às atividades complementares. O plano se organiza por núcleos, sendo que cada um agrupa componentes curriculares voltados para um determinado aspecto da proposta formativa, compreendendo tanto a formação mais geral da profissionalização do pedagogo, quanto às questões regionais mais específicas. Conforme explicitado no PPC (UEA, 2013, p. 39):

Os núcleos organizam os conteúdos indicados na estrutura epistêmica, indicando aqueles que fazem parte do que a Resolução citada³³ denominou Núcleos de Estudos Básicos, voltados para a formação do profissional-professor – a formação em Pedagogia; Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que agrupam conhecimentos e disciplinas que se ocupam de aspectos específicos da realidade amazônica e da qualificação para o desempenho de serviços de apoio escolar; e o Núcleo de Estudos Integradores, onde se realizam as práticas de iniciação científica, expressão cultural e experiências pedagógicas.

Neste caso, nosso entendimento é de que a matriz se guiou pela Resolução CNE nº 1/2006, que institui as Diretrizes de Pedagogia, inclusive na forma de organização em núcleos no disposto no Art. 6º, incisos I, II e III, que orienta essa mesma forma de organização.

A Resolução CN/CP nº 01/2015, que define as diretrizes para a formação de professores indígenas, igualmente orienta a organização dos currículos em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento. Dessa forma, a organização por núcleos é também uma recomendação para os cursos de formação de professores indígenas.

³³ Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que define as Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

O Núcleo de Estudos Básicos comportou um total de 2.415 horas e dedicou-se aos conhecimentos relacionados com as ciências que constituem os fundamentos da educação (Filosofia, Língua e Linguagem, Antropologia, Sociologia, Psicologia, História, Política); aos conhecimentos relacionados aos métodos de pesquisa e intervenção no ambiente; aos conhecimentos sobre os fundamentos da educação das crianças, jovens e adultos e a compreensão da infância e, por fim, aos conhecimentos pedagógicos dos processos de ensino-aprendizagem, planejamento do trabalho docente, comportando os componentes de didática geral e das didáticas aplicadas por meio das disciplinas de metodologias (UEA, 2013).

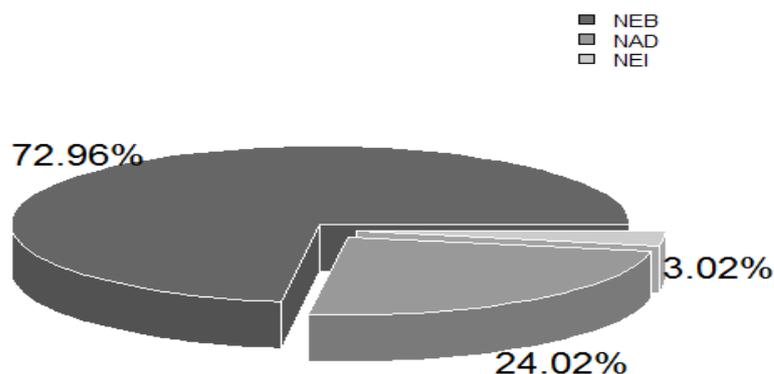
Assim, do total da carga horária do curso, 72,96% compõem o Núcleo de Estudos Básicos, sendo que das 2.415 horas que o compõem, temos um montante de 1.880 horas voltadas às disciplinas dos diferentes fundamentos e 535 horas dedicadas aos conhecimentos pedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem.

O Núcleo de Aprofundamento de Estudos comportou 795 horas, perfazendo 24,02% da carga horária total do curso e dedicou-se aos estudos mais específicos, como o caso da disciplina “Interculturalidade e Diversidade dos povos e comunidades tradicionais na Amazônia”, voltando-se ao estudo sobre as perspectivas conceituais dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia frente aos desafios da educação escolar na região.

As três disciplinas (Estágio I, Estágio II e Estágio III), articuladas às disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica I e Pesquisa e Prática Pedagógica II, se aprofundaram, sob uma perspectiva investigativa, no estudo das escolas em que os acadêmicos dos cursos estiveram inseridos enquanto estagiários. Foram dedicadas 330 horas ao Estágio Supervisionado, que será analisado posteriormente. Neste quesito, a proposta está de acordo com o disposto na Resolução CNE nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Núcleo de Estudos Integradores comportou 100 horas e contemplou as atividades de cunho acadêmico científico cultural e compôs 3,02% do total da carga horária do curso.

Gráfico 1 - Gráfico demonstrativo da carga horária e sua distribuição nos Núcleos:



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os estudos do Núcleo de Estudos Básicos ocupam maior carga horária na matriz, pois agrupa os conteúdos concernentes aos fundamentos da educação, aos conhecimentos pedagógicos, à pesquisa, aos estudos da criança etc.

Há ainda uma predominância dos fundamentos gerais sobre os pedagógicos, estando os fundamentos (Fundamentos de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História) apresentados separadamente de suas metodologias.

Como poderemos ver adiante, a proposta formativa enfatiza a interculturalidade nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos. A questão linguística é abordada mais no âmbito da comunicação do que no investimento da língua materna. As pesquisas e as atividades desenvolvidas nas escolas das suas comunidades, assim como o uso de materiais próprios trouxeram a especificidade dos contextos dos sujeitos em formação para a realidade do curso.

No que diz respeito à interculturalidade, o PPC (UEA, 2013, p. 61) considera que o material didático institucional utilizado no curso “reflete e evidencia um nível de abrangência, bibliografia, exigências da formação voltada às questões interculturais com aprofundamento e coerência teórica de um curso voltado para a diversidade da região Amazônica”. Essa questão fica mais evidenciada nas atividades desenvolvidas no Estágio que abordaremos posteriormente.

Nesta direção, o PPC descreve que os resultados da matrícula e a mudança de coordenação trouxeram uma nova perspectiva ao curso, apoiada no reconhecimento da diversidade dos sujeitos presentes e vista nos cadernos de identidade.

[...] ao final do ano de 2010 houve mudança da equipe de coordenação, a qual realizou levantamento sócio-cultural para revelar as diferentes identidades coletivas presentes neste curso. Tal levantamento foi confirmado por meio dos “Cadernos Identidades”, instrumento criado pela coordenação para identificar, a partir dos próprios acadêmicos, a diversidade de sujeitos e suas respectivas identidades coletivas, ao longo dos 5º e 6º módulos. (UEA, 2013, p. 26).

O uso de “cadernos de identidade” foi uma estratégia para dar visibilidade aos sujeitos do curso e fez emergir a grande diversidade presente nas turmas. A coordenação considerou importantes essas narrativas para poder realinhar o curso. (UEA, 2013, p. 28).

Como exposto no PPC, a partir da identificação dos sujeitos, enfatizou-se a interculturalidade na perspectiva de dialogar com os diferentes sujeitos, inclusive sendo esta uma orientação do curso aos professores, já que se constitui um dos desafios presentes na escola indígena e opera diferentes tipos de conhecimentos e suas diversas formas de produção, culturas e o diálogo no contexto destas diferenças.

Romper com as barreiras do colonialismo e trabalhar com a interculturalidade, certamente, constituem desafios e muitas possibilidades de aprendizagens em um curso com tanta diversidade.

Ao adotar a “interculturalidade na perspectiva de propiciar diálogos sobre a diversidade” (UEA, 2013), a relação dos diferentes sujeitos abre possibilidades de trocas, aprendizagens e diálogo entre eles. Como lembrado por Bergamaschi (2012), estes diferentes grupos em diálogo estabeleceram essa relação intercultural.

Quanto à questão linguística, o PPC (UEA, 2013) descreve que, no início, a política linguística adotada no curso contou com a presença de quatro professores tradutores das línguas Tukano, Sateré-Mawé, Tikuna e Nheengatu, em um universo de 32 povos. Com o realinhamento do curso, esta política também foi reformulada com a concessão de bolsas a alunos intérpretes culturais. A concessão de bolsas se deu pela escolha de um acadêmico falante do português e da língua materna de cada etnia presente. O escolhido incumbiu-se de mediar o diálogo entre acadêmicos, professores e turmas.

A proposta apresenta a oferta das disciplinas “Metodologia da Alfabetização, Pensamento e Linguagem da Criança” e “Linguística aplicada à educação” que, embora tenham abordado as questões relacionadas ao ensino da língua, incluindo as questões indígenas como mencionado no título do material

didático produzido (Linguagem e Pensamento na Criança Indígena), são generalistas, se considerarmos as diferentes línguas indígenas presentes no curso.

Maher (2007) argumenta que evidências empíricas comprovam que “quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua.” Para nós, indica que a política linguística em um curso de formação de professores indígenas deveria investir na língua materna como pressuposto para maior apropriação da língua portuguesa como segunda língua.

Debruçando-nos sobre as falas dos sujeitos da pesquisa, egressos do Curso 1, identificamos que, neste quesito, o curso teve importante papel para provocar questionamento entre os alunos indígenas.

Eu, eu entendi neste curso que eu preciso aprender mais minha língua e minha cultura. Eu aprendi que é isso. Assim é a indígena, a escola específica. (E1)³⁴.

A fala do sujeito revela a compreensão de que precisa avançar no conhecimento da sua língua e sua cultura como forma de buscar a especificidade da escola indígena, como também representa uma concepção quanto à importância desta língua e cultura na própria escola e, para nós, esta reflexão é um resultado importante.

Já os indígenas que têm a língua portuguesa como a segunda língua expressaram as dificuldades para compreender os conteúdos e as explicações dos professores no início do curso.

Eu, professora, durante o primeiro ano eu quase não entendia nada, mas durante o segundo ano aí já foram esclarecidas [...] Daí quando foi durante dois, três módulos aí ficou esclarecido pra mim. E aí como eu sou Tikuna eu traduzia primeiro na minha língua e depois eu falava também o português, um pouquinho pra eles. (E3).

O sujeito, egresso do curso, relata que durante o primeiro ano tinha muitas dificuldades, porque não compreendia bem o português, então, inicialmente tinha que traduzir na sua língua para depois falar em português.

Neste ponto, o egresso lembra que o suporte escrito era fundamental e que, nas vezes em que ocorria algum atraso para recebê-lo, tonava-se mais difícil acompanhar as aulas.

³⁴ Em respeito ao português indígena, optamos por não editar suas falas.

Por um lado, concordamos que é preciso buscar alternativas para superar os diferentes desafios em um curso tão abrangente como o Curso 1. Por outro lado, ponderamos que a coexistência linguística nestes cursos é uma riqueza a ser explorada e valorizada pelos sujeitos envolvidos.

Quando da avaliação do curso, houve uma apreciação positiva das contribuições para a educação do Estado do Amazonas. Dentre os pontos salientados, destacou-se a mobilização da UEA para o atendimento de demandas históricas e a sua contribuição para se pensar em novas perspectivas quanto à cidadania e outras formas de desenvolvimento sustentáveis para a região.

Oliveira (2016, p.11) analisa o curso ressaltando sua contribuição na formação destas pessoas e das suas localidades como “uma ferramenta importante no sentido de contribuir para superar séculos de marginalização dos indígenas e também da população do interior do estado.”

Estamos de acordo com o autor quando ele ressalta a relevância do curso como um grande mutirão que buscou vencer as desigualdades sociais. Para o autor, a formação de professores nestes municípios resulta em contribuição para se pensar a própria região em uma nova perspectiva, em algo mais próprio, local e intercultural.

A percepção do curso pelos egressos, sujeitos da pesquisa, corrobora a afirmação do autor quanto à oportunidade de vencer desigualdades:

[...] como eu falei eu tenho muito a agradecer por ter tido essa oportunidade não pra mim, mas pra todos meus colegas indígenas porque nós tínhamos uma barreira aqui no nosso município. (E4).

Constantemente, vemos na mídia e redes sociais o preconceito ao diferente em nossa sociedade. Em relação aos indígenas, isso tem permanecido ao longo da história. Segundo o egresso, tal barreira social existia no próprio município.

No caso do Curso 1, o edital de seleção previa vagas específicas para os indígenas. Uma vez iniciado, as discussões sobre a questão indígena acabaram repercutindo no município e, conseqüentemente, esses professores em formação se viram em condições de disputarem os editais de contratação de professores. Isto significou uma conquista para eles e um avanço na organização da educação escolar indígena no município, que passou a contar com professores das próprias etnias em suas escolas.

Na percepção de outro egresso, o curso abriu possibilidades e os ajudou a se fortalecerem, visto que passaram a conhecer os direitos indígenas e abrir espaços para eles dentro da estrutura da educação municipal.

Até então, no início desse curso, não se tinha muita valorização da questão das etnias. Tudo era escuro. Então a partir daí que a gente começou a estudar, a saber das leis, das resoluções que têm do Conselho Estadual de Educação e de muitas coisa, é..., tipo assim, foi se abrindo uma porta pra gente, as coisas, a gente foi conhecendo os nossos direitos e as coisas foram fluindo automaticamente. (E 10).

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas,

o professor indígena é reconhecido e se reconhece como membro de uma das sociedades indígenas do país, distinta, por um lado, da sociedade mais ampla, brasileira, e, por outro, também de outras sociedades indígenas do Brasil e do resto do mundo.(BRASIL, 2002, p. 20).

Assim, compreendendo sua inserção em uma sociedade maior e mais ampla, eles entendem que a sua identidade é também uma questão política. Respeitar uma escola kokama implica ter a presença de professor kokama como docente, assim como adotar uma política linguística, apoiar a produção de materiais didáticos específicos e a construção do projeto político pedagógico específico.

Por conseguinte, mesmo o curso atendendo somente professores indígenas, foi um diferencial para estes professores, que se viram imbuídos de uma formação que precisam fazer valer nas suas comunidades para a construção de algo comum a todos: a consolidação de suas escolas.

No tocante a percepção sobre as aprendizagens advindas da formação a partir das disciplinas, os egressos destacaram que o curso oportunizou um conhecimento maior da docência e da organização do trabalho do professor e que isso os ajudou no trabalho desenvolvido em suas escolas.

[...] esse curso me ajudou no planejamento porque antes, primeira vez quando eu foi na sala de aula como professor eu não sabia fazer o planejamento [...] E eu não sabia, aí eu aprendi. Por isso esse curso foi mais importante pra mim. E durante esses seis anos eu aprendi muitas coisas e passei pra minha comunidade e pra minha escola também. (E3).

Como já dissemos neste trabalho, muitos indígenas iniciaram a docência sem possuir qualificação para tal. Em suas falas, evidenciam que a apropriação dos saberes pedagógicos se caracteriza como fato importante para seu trabalho docente e para suas escolas. Organizar o trabalho docente a partir de seus contextos, sob a perspectiva de romper com a mera burocratização do planejamento, foi bastante ressaltado durante o Estágio, como veremos posteriormente.

Outro ponto destacado nas falas dos egressos se refere ao trabalho com pesquisas. Durante o curso, várias disciplinas propuseram a realização de pesquisas nas comunidades e escolas na quais os acadêmicos atuavam sob a perspectiva da interculturalidade. Conhecer a realidade para intervir significativamente sobre ela a partir da elaboração de projetos foi uma aprendizagem relevante na fala dos egressos.

Aprende fazer pesquisa. A gente ia na comunidade, como que é, na comunidade indígena (pausa) como que são as crianças lá, como eles vivem lá, se tem liberdade de brincar, se o pai deixa ela ir pra escola [...] eu aprende isso lá na Proind que a gente foi fazer a pesquisa na comunidade Kambeba. [...] em sociedade e criança. Aprende matemática, a gente montar portfolio lá. Fazendo em sala de aula com eles, as vezes a gente pegar só o livro cansa escrever, tem que fazer outras atividades, eu falei pra eles né? A gente tem que estudar fazer o planejamento, o plano de aula, falei pra eles. No Proind aprende muitas coisas professora. (E7).

Neste caso, o sujeito se remete às aulas em que desenvolveram os trabalhos a partir de uma pesquisa feita na comunidade indígena com o objetivo de conhecer o universo da criança. Por meio dos resultados das pesquisas realizadas em diferentes momentos, elaboraram o planejamento com atividades diferenciadas, como a construção do portfólio, por exemplo. Ele cita a participação dos alunos nestas atividades e justifica que restringir o trabalho docente ao livro didático é cansativo.

Segundo um professor, este trabalho voltado às comunidades e à pesquisa foi muito importante.

Eu percebi isso, quando você vai na comunidade como nós fomos. Foi a proposta do PROIND, que nós fomos até as comunidades ver isso. Foi algo novo, uma proposta nova. A gente viu que o que faziam lá na comunidade. (D4).

A produção de livros de histórias e relatos feitos com os alunos nas escolas esteve presente na fala de cinco sujeitos como uma atividade relevante. No caso dos Tikuna, este material foi feito na língua materna, o que potencializou seu uso oral e escrito na escola indígena. De acordo com o sujeito entrevistado, a atividade envolveu professores e alunos da escola e foi socializada com os pais.

Fiz um tipo de livro de histórias, fiz com todos os professores [...] na língua tikuna. E como ninguém sabe, eu que fiz com os professores, eu coloquei no meu planejamento um livro. [...] aí chamamos os pais e famílias pra assinar os boletins e apresentamos os livros deste ano e colocamos os nomes de quem fez. (E3).

Percebemos que esta produção feita na escola alcança a comunidade representada naquele ato pelos pais e acaba circulando na forma escrita. Ao mesmo tempo em que envolve alunos e professores para uma produção coletiva, oportuniza a reflexão e aprofundamento das línguas usadas.

O uso de materiais concretos existentes na comunidade também foi unânime na fala dos egressos. Para eles, este foi um passo importante, uma vez que estes materiais ocuparam o lugar dos livros didáticos recebidos das secretarias de educação (municipal ou estadual) e dos materiais comprados prontos. O depoimento mostra que os materiais próprios contribuíram para a melhoria das aulas, trazendo resultados mais eficazes.

No meu segundo estágio eu levei todos meus materiais, próprio meu mesmo [...] Tanto materiais concretos. Porque na comunidade sempre que nós fizemos nosso estágio nós comprava nosso próprio material e tínhamos os materiais culturais também para trabalhar, facilitar como a professora fazia aqui com nós e nós fazíamos e o professor ficou invocado também. Foi bom pra mim o estágio II, o segundo. (E3).

O sujeito afirma que o uso dos materiais concretos foi positivo e que o resultado deixou o professor “invocado”, ou seja, surpreendeu e despertou a curiosidade. Para ele também foi “bom”. O entrevistado diz que fazia estas atividades a partir da experiência que teve com o docente em sala de aula. A avaliação da atividade como “bom” aponta que se construiu um conhecimento pedagógico importante.

O relato de um egresso lembra a confecção de um painel feito de turiri conforme a cultura de seu povo (E3), adotando o uso de sementes da comunidade (E1), a casca de urucu e seringa para produzirem maquetes das comunidades onde moram (E4).

Nos seus relatos, lembra que esta aproximação com o que tem sentido para as crianças torna as aulas mais prazerosas.

Tratando da formação de professores para lidar com a diversidade, Zeichner (1997) recorda que é relevante trazer para as salas de aula elementos culturais significativos para os alunos. Em consonância com o autor, ressaltamos que estes elementos culturais significativos, no caso dos indígenas, conferem a especificidade a esta escola.

A valorização dos rituais e mitos indígenas como conteúdos de aprendizagem também foi citada pelos egressos.

[...] Porque nós somos indígenas e sempre tem festejo, tem arte, tem todo tipo de arte. De lá estou fazendo uma pesquisa de moça nova e a gente vai fazer dentro deste nosso plano, pra depois fazer com nosso aluno. Assim que eu trabalho.

O ritual da moça nova na cultura tikuna é um rito de iniciação das meninas na vida adulta. O mito está ligado ao *éthos* tribal deste grupo e faz parte de suas tradições. O egresso comenta que está pesquisando sobre ele para o trabalho na escola junto com os alunos, incorporando os elementos da tradição no ambiente escolar.

[...] E trabalhava também sobre as culturas e de onde os Tikuna surgiram, da onde vieram. Trabalha bastante sobre isso pra eles saberem... pra eles compreenderem da onde que vieram os primeiros avós... as famílias (E3).

Saber “de onde vieram os primeiros avós” Tikuna, na fala do egresso, é a forma como este povo compreende-se a si mesmo e as relações que isto tem com a sua própria história, que é diferente dos não indígenas.

Por essa razão, articular conhecimentos indígenas e não indígenas na sala de aula é um dos desafios da escola intercultural. Para nós, avançar nesta direção do diálogo com os diferentes conhecimentos é fundamental na formação de professores. Para isso, os conhecimentos indígenas precisam ser objeto de pesquisa deste professor em formação, a fim de que, refletindo e aprofundando-se em seu repertório cultural, possa dialogar com os outros conhecimentos trazidos pela universidade em uma perspectiva intercultural.

A partir do momento que nós assumimos como professores indígenas, nós já somos assim quase que obrigados já a unir a questão indígena com a questão da chamada escola do branco, entendeu? (E4).

Isto não é uma questão de juntar, somar ou justapor um ao outro. Maher (2007) chama atenção para o fato de que a diversidade cultural na escola, muitas vezes, acaba se limitando em apresentações fetichizadas da cultura material dos alunos.

Nesta visão ilusória, há o equívoco em entender que, quando se traz um adereço indígena, um grafismo ou um artefato de sua cultura para sala de aula, está se realizando práticas interculturais em plenitude. É preciso compreender que estes artefatos são mediadores de um conhecimento que precisa ser desvelado.

Ao relatar sua experiência na formação de indígenas no ensino de ciências, Perrelli (2007, p. 135) lembra que a identificação das diferentes fontes do conhecimento dos seus alunos levantou os seguintes questionamentos: “Como

desatar os nós dessa malha, separando o que deve ser modificado do que deve ser fortalecido? Coexistiriam os dois tipos de realidade, isto é, a possibilidade de uma pessoa usar diferentes formas de pensar em diferentes domínios?”.

Cabe também analisar a assimetria imposta na relação entre os sujeitos, questionando se ainda neste caso os conhecimentos não estariam hierarquizados e, portanto, um sendo mais valorizado em detrimento do outro.

Assim, nesta formação, há que se considerar que atuar neste “campo de disputa” exige do professor uma abertura ao diálogo intercultural. E este não se dá sem conflitos. Pressupõe a capacidade de abertura às diferentes culturas e à autonomia de cada uma delas. Para isso, é preciso reconhecer o etnocentrismo que imperou (e ainda impera) nas relações estabelecidas socialmente. O diálogo intercultural busca romper estas barreiras e construir o reconhecimento destas assimetrias para poder avançar em novas formas de relação.

Em vários momentos da pesquisa, ouvimos dos acadêmicos quando das explicações de algum conteúdo: “no nosso povo é assim...” ou então “nós professores indígenas fazemos assim”. Ao expressarem o que fazem, ou a forma como concebem o que está sendo ensinado, buscam trazer para o espaço da universidade os seus conhecimentos próprios, que devem ser objeto de estudo e reflexão, inclusive para a universidade.

Para os egressos do Curso 1, sujeitos da pesquisa, o reconhecimento destas diferenças e sua potencialização para o diálogo intercultural foi evidenciado no período da realização do Simpósio PROIND. O evento foi organizado com o objetivo de discutir, de forma presencial, com as turmas dos diferentes municípios e de dialogar a respeito da diversidade presente no curso. Configurou-se como um momento de aprendizagens entre todos os sujeitos do curso e contribuiu para o reconhecimento destas diferenças e da interculturalidade.

E uma coisa importante assim que foi, que valeu a pena também, foi o simpósio que nós participou, que eu estive lá representando a turma eu e a outra indígena, então aquilo ali foi um ponto positivo, que mostrou para sociedade amazonense e até pro Brasil a nossa cultura e os nossos conhecimentos. E assim, né, nós aprendemos uns com os outros. (E5).

Conforme descrito nos Anais do evento, o Simpósio PROIND foi realizado em Manaus, nos dias 21 a 23 de outubro de 2013, e reuniu acadêmicos dos 52 municípios e especialistas do Amazonas e de outras regiões do país. Abordando o tema: “1º Simpósio PROIND, Educação e Diversidades Amazônicas: Pedagogia

Intercultural, seus sujeitos, suas identidades e processos educativos”, contou com a discussão em mesas-redondas cujos convidados abordaram, dentre outros assuntos, o ensino da língua materna, a interculturalidade, a educação na Amazônia, a educação do campo e as escolas ribeirinhas.

As apresentações de trabalho se deram em duas modalidades: comunicação oral e apresentação de *banners* organizados em quatro eixos³⁵:

Eixo 01: Terras Indígenas e Demografia;

Eixo 02: Educação Escolar: escola indígena, escola ribeirinha, escola do campo e escolas urbanas;

Eixo 03: Meio Ambiente e Diversidade Cultural na Amazônia;

Eixo 04: Línguas, Artes e Culturas na Região Amazônica.

O evento foi apontado como um dos marcos do curso quando da avaliação para seu reconhecimento ressaltando o ineditismo na aplicação do conceito de interculturalidade, na vivência das práticas e também as diversas formas de apropriação de saberes e fazeres.

Dar visibilidade aos trabalhos dos acadêmicos e a possibilidade de discuti-los com outros sujeitos, pesquisadores da universidade e colegas do curso de outras turmas estabeleceu a oportunidade de avaliar essa produção à luz do olhar do Outro. Esse movimento de expor o seu trabalho, os conhecimentos mobilizados na sua realização e fazer uma síntese na apresentação, resultou em uma reflexão sobre o próprio trabalho.

Para o egresso foi uma oportunidade de mostrar o que fez e aprender com o que os outros fizeram, em uma relação para além da sala de aula. Consideramos que incluir atividades desta natureza na proposta formativa foi extremamente significativo para os sujeitos envolvidos.

Além do currículo formal representado no desenho final da proposta formativa, houve também um “currículo real” que possibilitou discussões específicas para os grupos envolvidos. Utilizamos a expressão “currículo real” no sentido dado por Soares (2013) a respeito do currículo praticado em sala de aula por professores e alunos, o que possibilita criar novas possibilidades.

Diante das falas dos sujeitos, destacamos a importância atribuída por eles ao curso e, ao mesmo tempo, evidenciamos a necessidade de, retomando as

³⁵ Os Anais do evento foram disponibilizados em forma digital, de onde retiramos as informações.

experiências, avançar em propostas mais específicas para a formação de professores indígenas.

5.2 A organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado constitui-se parte integrante do currículo da formação de professores e deve articular-se às práticas pedagógicas para atender ao proposto nesta formação.

Cada instituição, resguardando as orientações legais gerais, organiza o componente curricular que, por sua vez, corrobora a concepção de formação de professores desenvolvida em suas matrizes.

Segundo o PPC do Curso 1 (UEA, 2013, p. 84), o estágio é concebido como “experiência profissional na qual se busca articular e construir saberes, a partir da prática docente de processos educativos e da atividade de pesquisa.”

A proposta apresentou uma carga horária de 330 horas para o Estágio Supervisionado organizadas em três etapas com atividades práticas, orientação e socialização durante os três últimos semestres, amparando-se no que orientam as Diretrizes para o curso de Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Neste curso, as aulas presenciais ocorriam no período das férias escolares (nos meses de janeiro e fevereiro/julho e agosto). Desta feita, o trabalho do estágio se organizou em tempos diferentes. O momento das orientações acontecia aproveitando-se as aulas presenciais, enquanto o tempo de desenvolvimento das atividades era realizado nas escolas campo, durante o período subsequente (março a junho/setembro a dezembro).

O acompanhamento ocorreu nos períodos de desenvolvimento das atividades, consistia em visitas, reuniões coletivas e orientações individuais. De acordo com o PPC (UEA, 2013), este trabalho foi realizado pela equipe de estágio, cujas atribuições eram: acompanhar os estagiários em todo o processo de trabalho; orientar a elaboração de projetos para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso; nortear, acompanhar e avaliar os trabalhos na escola campo; indicar bibliografia adequada às necessidades evidenciadas pelo estagiário; viabilizar a integração universidade-escola e apresentar relatório detalhado de atividades.

Na percepção da coordenação, o estágio foi organizado tendo em vista a valorização das experiências dos cursistas, culminando em uma análise crítica desta própria experiência.

O curso trouxe algumas características diferenciadas em relação ao estágio [...] acompanhando a acumulação do projeto, a gente vê outra preocupação com a recondução desse trabalho, no sentido de valorizar as experiências que esses professores construíram ao longo das suas vivências e de colocar isso dentro de um patamar mesmo de análise mais crítica. (C1).

Para o registro do estágio, foram usados três tipos de cadernos durante todo o processo, visando possibilitar a reflexão sobre o que foi realizado e, ao mesmo tempo, sustentar uma autoavaliação dos estagiários.

O uso de cadernos é uma prática frequente nos cursos de formação de professores indígenas e é indicado como uma das formas de socialização dos resultados do Estágio pela Resolução nº 1/2015, como se pode ler no seguinte excerto: “na apresentação de suas atividades finais, podem ser utilizados seminários, cadernos de estágio, produção de materiais didático-pedagógicos, vídeos, fotografias e outras linguagens ligadas às tecnologias da informação e da comunicação”. (BRASIL, 2015, Artigo15, inciso III).

Nossa análise mostrou que o registro sistemático nos cadernos facilitou a constituição da memória do estágio nos momentos de socialização. Ter como recorrer às anotações dos cadernos para argumentar os pontos de vista durante as discussões foi uma estratégia apreciada pelos cursistas, conforme diz um dos sujeitos da pesquisa: “Eu anotava tudo que estava acontecendo, aí não tinha muita dificuldade. Eu gostei porque a gente levava aquele caderno pra anotar” (E7).

O PPC (UEA, 2013) afirma que, no decorrer do Estágio, foram utilizados três cadernos conforme descritos abaixo:

- **Caderno 1:** denominado Caderno de Campo, visava o registro do cotidiano da escola, da sala de aula e das análises feitas durante o período de permanência do acadêmico. Esse registro, feito de forma diária durante a realização dos Estágios I, II e III, permitiu aos cursistas uma reflexão mais densa sobre as problemáticas vivenciadas na escola, destacando o que mais chamava a atenção, de modo a potencializar uma atividade ou modificá-la.

A retomada desses registros pelos acadêmicos levou a reflexão a respeito da escola, seus problemas, desafios e possibilidades, bem como o compartilhamento de trabalhos diferenciados desenvolvidos pelos colegas professores, as diferentes formas de atuação e até a discussão mais ampla sobre a organização do espaço, do tempo e dos conteúdos ensinados. Ao término do Estágio I, a retomada dos registros possibilitou o delineamento particular de uma

questão problema a ser trabalhada de forma aprofundada durante os outros períodos de estágio.

Pimenta (1997) ressalta a importância das práticas dos professores e seus registros, considerando estes como uma forma de memória, isto é, porque quando analisados e refletidos, contribuirão para o fortalecimento e o engendramento de novas práticas.

Caderno 2: chamado Caderno de Planejamento, destinou-se ao registro da construção da proposta de trabalho para a questão problema estudada. Esse caderno foi utilizado durante os Estágios II e III, e o registro, por sua vez, trouxe elementos que apoiaram os acadêmicos na avaliação das atividades que elaboraram.

- **Caderno 3:** nomeado Caderno do Aluno, visava ao registro de atividades e avaliações feitas pelos discentes das escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental onde os acadêmicos estagiaram. A leitura desse Caderno apresenta um vasto material para a análise de como as crianças enxergam o trabalho do professor e os conteúdos escolares desenvolvidos nas aulas.

Em alguns casos, os cadernos foram estímulo para outros professores da escola planejarem suas aulas e fazerem uso deste tipo de registro.

Os meus cadernos estão lá. O meu estágio professora, ele foi feito pela comunidade que eu trabalhava. **Eles não faziam o planejamento, eles não tinham, fui eu que comecei a distribuir meu caderno de plano para eles e eles foram adquirindo esta prática.** (E6, grifo nosso).

Neste sentido, percebemos que o Estágio contribuiu, em certa medida, com a escola campo e, mesmo que de forma incipiente, houve uma troca entre os estagiários e os seus professores. Ampliando a reflexão, analisamos que, por meio dos estagiários, a universidade se fez presente nas escolas indígenas e disponibilizou seus conhecimentos nestes espaços. O uso dos registros e a organização dos planos de aulas foram um desses compartilhamentos. Destacamos também, que o registro do cotidiano destes espaços fez chegar à universidade a realidade específica e diferenciada em que os acadêmicos estagiaram, e o compartilhamento destas experiências na sala de aula oportunizou as trocas entre os diferentes sujeitos.

O uso de cadernos como forma de registro, do nosso ponto de vista, foi um procedimento válido. Trazer para a escrita nosso pensamento sobre um tema possibilita uma reflexão a respeito dele.

Assim, acreditamos que, ao escrever no caderno as reflexões acerca da atividade realizada, o acadêmico expõe sua opinião, refina seu modo de expressar, avalia o que escreveu e constrói uma síntese, ainda que provisória, sobre sua aprendizagem naquele momento. Na tarefa de registrar, ele relata e analisa o que realizou. Como sabe que este registro será socializado, ele relê o que escreveu, melhora, procura dar mais clareza e, por meio deste exercício, vai aprimorando o que construiu como aprendizagem.

Construir a memória a partir das narrativas do campo de estágio no registro dos cadernos é uma dinâmica na qual o professor em formação reflete a respeito do que fez. A reflexão, então, se dá sobre uma ação realizada e possibilita questioná-la, compreendê-la e, a partir dela, construir outros saberes.

O caderno 1, no qual faziam os registros diários, foi o mais denso e o que suscitou os debates sobre as problemáticas identificadas na escola, sendo também o que trouxe mais elementos para discutir suas práticas. Já o caderno 2 foi o mais socializado com os professores das escolas onde estagiavam, por conter o registro das atividades desenvolvidas. Enquanto o caderno 3 foi o menos utilizado para debates, apesar de conter os registros dos alunos e trazer importantes elementos para a avaliação. Do ponto de vista da reflexão, o caderno 1 foi o mais importante.

A partir desses registros e das discussões que surgiram após as leituras, sua reflexão e as críticas coletivas, os acadêmicos elaboraram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Apesar de considerar algo positivo, o uso de três cadernos e o preenchimento de fichas foram motivos de queixa por parte de alguns egressos: “o que mais embolou foi a questão dos papéis” (E3). Para eles, sobretudo para aqueles que têm dificuldade com a Língua Portuguesa, o número de cadernos poderia ter sido reduzido e as fichas de acompanhamento também.

As fichas consistem em uma espécie de registro diário da presença do estagiário na escola. Ela deveria ser validada pelo professor da turma quando o estágio fosse realizado em uma turma diferente, ou pela liderança da comunidade, quando o cursista é o único professor naquela escola. O mesmo ocorre com a ficha de avaliação do estagiário.

Uma das coordenadoras avalia como um expediente a ser modificado.

[...] Para o acompanhamento do estágio tinha muitos instrumentos. Muitos cadernos, muitas fichas. Eu acho que a gente tem que repensar isso. (C1).

Esta avaliação sobre o excesso de burocracias permitiu a revisão do número de cadernos e de fichas que se configurou em outro formato no Curso 2, como veremos no próximo capítulo.

Após esta exposição sobre os cadernos, retomamos, então, à organização das atividades no Estágio conforme o PPC (UEA, 2013).

O Estágio Supervisionado I, ofertado no sétimo semestre do curso, abordou a importância da realização do Estágio Supervisionado como campo de conhecimento e de aproximação da realidade. Pautou-se na aproximação do cotidiano escolar para conhecer seus problemas e refletir sobre eles por meio de uma investigação (UEA, 2013).

O egresso relata o Estágio Supervisionado I como sendo um momento de observação no qual se aproximou da escola e identificou situações que não condizem com o que é esperado da escola atual.

Professora nós fizemos três, três etapas do estágio. A primeira que foi de observação né? E foi... a gente, não só eu como os colegas, acho que nós vimos muitas coisas assim na escola ainda... que acho que não devia assim existir. Porque alguns professores estão ainda ... dando coisas ali que não tem nada a ver mais com o que a gente ensina hoje né? [...] Então essa aí foi a parte de observação do estágio e depois a gente já foi pra atuar na sala né? (E8).

Nossa análise desta aproximação com a realidade é que, ao subsidiar o professor em formação para que ele possa atuar na sala de aula, considerando os problemas que ele enfrenta e as demandas existentes por parte dos alunos, formamos um professor mais atuante e mais crítico de seu trabalho.

Outro egresso (E3) narra que no Estágio Supervisionado I organizou a pesquisa e a partir dela fez um planejamento para que sua atuação nos outros Estágios fosse voltada para uma prática colaborativa. Esta perspectiva de conhecer a realidade, levantar os problemas e organizar o trabalho docente, de acordo com o acadêmico, visava contribuir com a escola. Assim, analisamos que este observar e analisar a escola campo de estágio objetivou trabalhar alternativas para o problema diagnosticado.

[...] nós fizemos uma atividade sobre esta pesquisa e aí aprendi um pouco. O professor que eu fiz o estágio na sala dele utilizava muitos livros. Aí

coloquei no meu caderno de trabalho de estágio, aí fiz em cima do plano dele, fiz meu plano pra eu poder ajudar. (E3).

Analisamos que a escola indígena, sendo uma instituição que foi criada fora de suas comunidades e tendo dirigentes não indígenas, acaba reproduzindo muito das escolas não indígenas. Como foi dito anteriormente pelo E3 e repetido por outros egressos, em alguns casos há um “aprisionamento” ao livro didático, que, em grande medida, não é específico.

Defendemos que, para o desprendimento do livro didático como único material utilizado, exige-se uma postura de investigação e de autonomia diante do ensino. Construir uma sequência didática em que o livro não seja o único material para ensinar um conteúdo demanda do professor um planejamento do seu trabalho, uma preocupação com a organização do tempo e do espaço destinado a cada atividade. É algo que ele cria, ressignifica e, conseqüentemente, leva a refletir sobre o processo ensino aprendizagem.

Falo pra eles ter visão pra frente, não aquele mesmice só no livro, tem que olhar só leitura não... eu não faço isso com eles não. (E7).

A fala da egressa ressalta a importância de ir além do que está ali no livro, buscar outras coisas. No caso, esta era uma reflexão feita por ela juntamente com os colegas que atuavam na escola onde estagiou.

Mesmo tendo uma perspectiva colaborativa, esse contato não ocorreu sem conflitos. Um dos egressos relata que, quando iniciou o estágio, recebeu críticas porque questionou o fazer da escola, que era indígena, mas estava longe de sê-lo na realidade.

No primeiro momento eu como professora indígena quebrei um paradigma porque até então a escola era indígena, que era uma escola de faz de conta. Os professores não eram indígenas e a educação que passava por lá tava longe de ser específica e diferenciada. Então quando eu cheguei lá pra estagiar com meu material eu recebo críticas. (E1).

A referência ao “meu material” é sobre um material próprio pautado na cultura do seu povo e que ele preparou para intervir na escola, a qual, segundo ele, não atendia ao proposto da educação escolar indígena. Como os professores eram não indígenas, não compreenderam o seu trabalho e só ao final reconheceram a importância do tema que ele abordou e trabalhou no Estágio.

Ficava os professores rindo de mim. O gestor foi legal, ele abriu as portas, até tentou me ajudar só que na sala de aula eu encontrei resistência. Os professores, eles não falavam na frente, mas por trás ficavam fazendo

graça, rindo. Mas até então que quando eles viram que não era o que pensava, no final do meu Estágio, eles reconheceram, né? (E1).

Para nós, esta fala evidencia as contribuições do Estágio para o fortalecimento da educação escolar indígena e seu reconhecimento, visto que as atividades desenvolvidas pelos estagiários trouxeram uma ampliação da discussão e fomentaram a valorização da cultura e identidade indígenas. Infelizmente, a realidade de escolas nomeadas indígenas que seguem um modelo totalmente não indígena ainda faz parte do nosso cenário. Por isso, a formação de professores é uma condição essencial para a consolidação da educação escolar indígena.

Outra questão levantada pelo Estágio foram os conflitos que se desdobram no interior das escolas. Um destes casos é de cunho religioso. Por conta de crenças diferentes das adotadas por seu povo, muitas discussões foram suscitadas a respeito do direito à cultura indígena.

A religião proíbe a cultura lá. Quando a religião batiza ela não aceita nossa cultura, a da moça nova né? Não aceita, diz que é pecado, não pode dançar. As meninas que é dessa religião não participa disso daí não. Só que agora vamos ver porque isso aí não é mais que a nossa cultura, a nossa cultura é um direito nosso. (E7).

Segundo o sujeito da pesquisa, a atividade não teve a participação de todos os alunos porque a religião proíbe a dança e os rituais, considerados como “pecado”. Então, há uma desvalorização da própria cultura que poderá levar, mais uma vez, ao seu aniquilamento. Em um dos grupos de discussão, um dos acadêmicos também levantou o problema que, na opinião dele, precisa ser debatido.

São velhos problemas enfrentados pelos povos indígenas no período de exploração na perspectiva da política integracionista e assimilacionista e que retornam sob uma roupagem diferente.

“A nossa cultura é um direito nosso” diz o egresso. Nesta fala, percebemos que seu posicionamento sobre a experiência que ele viveu em sala de aula denota a afirmação da identidade enquanto professor indígena. Assim, declara que a proibição não será aceita simplesmente sem um questionamento pautado no direito das crianças à própria cultura.

É interessante notar que ele não trata a cultura como algo impositivo. Para ele, a cultura é um direito. Ter direito a essa cultura significa ter acesso a suas manifestações. E na lógica estabelecida na sua fala, se a escola é lugar de conhecimentos culturais, então as manifestações da sua cultura têm espaço no

processo de ensino e aprendizagem das crianças que, por sua vez, possuem o direito de acessá-los como parte integrante de seu povo.

Estas narrativas e reflexões dos egressos, sujeitos da pesquisa, nos autorizam a dizer que o Estágio fortaleceu, em certa medida, a identidade de professor indígena. Esta afirmação alcançou outros, na pessoa dos alunos, como citado pelo sujeito E7.

No Estágio Supervisionado II, ofertado no oitavo semestre do curso, enfatizou-se o planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como parte da ementa da disciplina, organizou-se a reflexão sobre a prática docente e a análise dos processos de gestão na escola. Como atividades, os acadêmicos planejaram e desenvolveram ações pedagógicas pautadas na análise da realidade educacional, norteadas pelas problemáticas identificadas no Estágio Supervisionado I e tomadas como possibilidades de estudo e ação pedagógica (UEA, 2013).

Grande parte das ações relatadas por eles foi sobre o trabalho com leitura e escrita, sendo este um problema recorrente nas escolas indígenas e também nas não indígenas. Outras atividades focaram-se no ensino da matemática, enquanto algumas se dedicaram ao ensino de história.

Eu montei meu trabalho diferente do que o que o professor dava [...] A nossa pesquisa foi sobre a dificuldade com a leitura e a escrita né? O nosso trabalho. Porque a gente via nas escolas que é muito difícil assim o aluno aprender a ler. Aluno assim de terceiro, quarto, quinto ano às vezes ele ainda não sabe a ler ainda. (E 8).

Os problemas na área da leitura, escrita e letramento são inúmeros nas escolas indígenas. Muitas vezes, os professores acabam priorizando uma língua em detrimento da outra ou trabalhando somente a tradução de palavras. A alfabetização bilíngue é um desafio a ser enfrentado nestas escolas e carece de uma formação específica, sendo este um ponto que precisa ser aprofundado na proposta formativa, como já evidenciamos.

O egresso E8 relata que procurou desenvolver um trabalho diferente daquele do professor titular da sala. Fazer um trabalho diferente exige um aprofundamento da questão, uma busca de novos conhecimentos, uma reflexão sobre o conteúdo ensinado. Exige buscar uma alternativa para a problemática que ele identificou no Estágio Supervisionado I.

Para nós, este movimento de observar a aprendizagem do aluno, refletir sobre isso e buscar soluções para o problema apresentado é uma ação que provocou a reflexão de seus sujeitos.

Quanto ao enfoque de um professor investigador de sua ação, Sacristán e Gómez (1998, p. 379) dizem que:

Neste enfoque a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor ou substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial, e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão.

O Parecer CNE/CP n° 9/2001 afirma que, ao assumir uma postura investigativa, o professor usa os procedimentos de pesquisa que o capacitarão a produzir e socializar o conhecimento pedagógico.

Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens. (BRASIL, 2001. p. 36).

Percebemos que as atividades de investigar, refletir, planejar para intervir e avaliar estão articuladas neste processo. Quando falamos em planejar, não estamos nos referindo ao ato burocrático, tecnicista. Para nós, o planejamento deve considerar o contexto, os sujeitos envolvidos e o que temos disponível para a mediação deste conteúdo escolar que vai ser ensinado. Exige do professor um estudo mais aprofundado e, também, que organize atividades que deixem o trio tradicional: explicar, fazer exercícios e corrigir atividades.

Da mesma forma a avaliação requer um cuidadoso olhar sobre a produção do aluno. Para nós, não se restringe a identificar acertos ou erros, mas a identificar o que ele aprendeu, até onde conseguiu chegar, quais recursos utilizou e que conhecimentos mobilizou para a realização da tarefa. Estes elementos se tornam objetos de análise para, a partir dela, novamente se propor uma ação ressignificada. Nessa perspectiva, o professor imprime uma marca mais autoral no seu trabalho.

A compreensão deste movimento do trabalho pedagógico insere-se no ato de planejar, atividade proposta na ementa do Estágio. Nas referências para a disciplina de Estágio Supervisionado II, identificamos que os conteúdos referentes

ao planejamento foram explorados a partir de autores da área e dos estudos de escolas indígenas.

Desta feita, identificamos que o Estágio Supervisionado teve a propositura de um envolvimento dos cursistas em levantar problemáticas, planejar uma intervenção didática sobre ela, avaliar seus resultados e refletir esse processo, caracterizando-se, para nós, como uma atividade reflexiva, ainda que inicial.

Assim, pautados nos relatos dos egressos, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas pelos estagiários estão inseridas numa perspectiva reflexiva.

Segundo Ghedin (2003, p. 149), “o ponto de chegada da reflexão não é ela própria, nem mesmo o ensino, mas a construção política de uma sociedade democrática”. Conforme o autor, a reflexão, embora seja pessoal, não é algo que individualiza o resultado final. Para o egresso, sujeito da pesquisa, sua formação deve contribuir na escola.

Na escola, a gente como é, o graduado, ele nunca mais é como uma pessoa que não tem uma formação, ele tem um conhecimento e esse conhecimento ele deve ser partilhado em momentos certos. (E2).

A forma como evidencia o compromisso de graduado com a escola - “ele tem um conhecimento e esse conhecimento, ele deve ser partilhado” - a nosso ver, são indicadores de que relaciona a formação recebida e o compromisso com a educação, chegando a um ponto coletivo.

O Estágio Supervisionado III, ofertado no nono semestre do curso, teve como objetivo desenvolver atividades pedagógicas a partir da proposta de trabalho e suscitar reflexões acerca da prática docente (UEA, 2013). Nesta direção, a retomada do processo oportunizou as avaliações com diferentes nuances para os sujeitos.

É uma outra avaliação de si mesmo, me ajudou assim nesse sentido. Que às vezes a gente erra mas não percebe que tá errando. (E9).

E estágio, ela me ajudou [...] eu posso assumir um plano de aula. Eu gosto de dar aula. (E 7).

Para o egresso 9, foi um momento de autoavaliação e amadurecimento profissional, pois já atuava em sala de aula. Para o egresso 7, houve aprendizagens sobre o trabalho docente e o desenvolvimento do gosto pela profissão. Segundo a coordenadora:

[...] a grande função do estágio é que eles consigam refletir que ter experiência não significa somente anos de vivência como professor, anos

repetidos de docência. A função do estágio é fazer com que eles consigam refletir sobre sua própria experiência, sua condição de professor indígena e a partir disso ir propondo alternativas. (C1).

Nesta concepção de estágio, evidencia-se a formação de um professor que assuma posicionamentos críticos advindos da reflexão sobre a educação e sua atuação, além de ser uma oportunidade de olhar para a escola como um campo de atuação de diálogos possíveis e construções coletivas.

No que se refere à atuação dos cursistas na realização do Estágio, a docente afirma que tiveram bom desempenho nas escolas onde atuaram, apresentando trabalhos que poderiam ser divulgados.

Nós temos pessoas dentro desse curso [...] que o trabalho que elas fizeram era plausível de publicação. Muitos trabalhos dessa turma que passou estão guardados com eles [...] Essa turma do PROIND atuou com grande responsabilidade dentro das escolas [...] Eles foram para observação, depois foram para a prática. (D4).

O estágio como espaço de aprendizagens para os acadêmicos e de relevância também para a escola, segundo ela, foi uma experiência enriquecedora.

Larrosa (2016) nos diz que a experiência como algo que provoca mudanças e transforma uma realidade é importante na formação de professores e, por conseguinte, torna-se relevante para a educação. Nossa concordância com o autor pauta-se no que ouvimos dos sujeitos da pesquisa quanto às experiências que viveram ao longo do percurso formativo, levando-os a um comprometimento com a educação escolar indígena.

Dos registros feitos nos cadernos (caderno 1, caderno 2 e caderno 3) descritos anteriormente, relativos aos resultados obtidos no trabalho desenvolvido por eles nas escolas campo e as reflexões emanadas de suas vivências, os acadêmicos produziram um relatório final.

O trabalho foi apresentado em seminário específico e, para isso, foram compostas bancas para sua avaliação, conforme indicado no PPC: “Ao final do curso será realizado Seminário de Apresentação das atividades do Estágio, organizado pela coordenação e pelos professores titulares e colaboradores” (UEA, 2013, p.47).

De acordo com o referido documento, essa iniciativa visa à formação de um professor que se preocupa em conhecer a realidade em que atuará, identificando

os problemas e possibilidades nela existentes para, a partir desse conhecimento, planejar a atividade docente.

Diante disso, nossa defesa é de que o Estágio deve ser um tempo dedicado à aprendizagem do trabalho docente, à reflexão sobre a escola como espaço de escolarização e formação. No caso destes cursistas, em que muitos já eram professores atuantes, argumentamos que a supervisão deve assumir um caráter mais dialógico de acompanhamento das reflexões neste percurso, promover trocas mais profícuas entre os estagiários e contribuir para com a avaliação processual.

Não raras vezes o deslocamento para as visitas de acompanhamento de estágio leva semanas de trabalho entre a viagem e a atividade propriamente dita. Formar formadores para este trabalho e construir estratégias que deem condições objetivas para sua realização são ainda um desafio a ser enfrentado nas instituições.

Paladino e Almeida alertam (2012) que este é um problema comum que afeta as instituições formadoras de professores indígenas.

Também se levantam críticas sobre a falta de docentes formadores, pois muitos participam em várias licenciaturas interculturais ou são convidados para elas, além de estarem envolvidos em outras atividades. [...]. Embora muitas licenciaturas incluam nos seus projetos tal acompanhamento entre os períodos em que não há curso presencial de fato, pela pouca quantidade de consultores ou professores formadores, assim como, em alguns casos, de recursos para seu deslocamento para as aldeias, inviabiliza-se um trabalho continuado de apoio aos professores indígenas, que nesses períodos intermediários têm que realizar pesquisas ou aplicar os conhecimentos aprendidos na licenciatura (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 117).

As autoras expõem o problema, resultado de uma pesquisa sobre os cursos de formação de professores indígenas que indica que tais dificuldades são frequentes neste trabalho, uma vez que, normalmente, as aldeias ficam distantes e os formadores destes cursos acabam ficando sobrecarregados de atividades.

Na proposta formativa, a disposição do Estágio Supervisionado, colocado nos três últimos períodos do curso, seguiu ainda uma organização tradicional. No entanto, sua proposta se diferenciou pelo desenvolvimento a partir da pesquisa sobre as problemáticas identificadas na escola e o uso dos registros sistemáticos em cadernos. Destacamos também que sua realização nas escolas das comunidades dos sujeitos foi importante para conferir especificidade ao trabalho e para a reflexão dos professores em formação.

Isto posto, reiteramos que o estágio, enquanto experiência na formação de professores indígenas pela condução seguida no Curso 1, foi relevante para a formação dos professores e, em consequência, para as escolas de sua atuação.

5.3 A identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena

Os professores indígenas constituem um grupo heterogêneo, marcado pelas diferenças em aspectos culturais, linguísticos, dentre outros, de acordo com o povo a que eles pertencem. Assim, têm em comum a característica de serem mediadores interculturais de seus povos, conforme salientado no Referencial Nacional para formação de professores indígenas:

De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. (BRASIL, 2012, p. 20).

Perguntamo-nos: como eles mesmos se veem? O que eles creem ser seu trabalho na escola? Com estas perguntas, retomamos suas falas buscando respostas.

Identificamos que os sujeitos da pesquisa se veem como protagonistas e destacam para si mesmos um papel que abrange mais que sua atuação na escola, estando este desafio evidenciado, em grande medida, na expectativa de suas comunidades em relação à cultura.

Primeiramente ser professora numa comunidade Kambeba é um desafio muito grande porque o professor Kambeba ele vai ter que, vamos dizer trabalhar como a nossa comunidade pede, primeiramente porque, sobre aquela história que o Kambeba perdeu parte da sua cultura e junto com isso a língua, eles estão junto na sua revitalização. (E1).

Aqui o sujeito expressa a necessária vinculação do professor indígena à sua comunidade e o compromisso com a luta do seu povo na revitalização e fortalecimento da sua cultura e sua língua. Nas palavras do egresso, o compromisso com o seu povo é inerente à identidade do professor indígena.

Professor indígena é aquele que ... como nós já falamos no movimento né? É aquele que já vem de ... descendência, que pratica os costumes, que realmente é voltado pra, pra cultura. (E2).

A identidade do professor indígena, segundo este sujeito, é de alguém que tem o repertório cultural do seu povo. Percebemos que na concepção de si mesmo como professor indígena há uma hibridez de diferentes discursos: o dos documentos, o da instituição formadora, o da comunidade, o do movimento.

Em suas narrativas sobre ser professor, há uma acentuação no que se refere à dimensão pedagógica, que os professores indígenas consideram fundamental. Tal dimensão se constrói dentre outras, na relação com a instituição e nas expectativas que a comunidade coloca sobre seu trabalho. A dimensão política também aparece evidenciada em suas narrativas na forma como assumem para si o protagonismo de ações que levem ao fortalecimento de seu povo, por meio de conhecimentos próprios, de revitalização da língua etc. A nosso ver, essa dimensão é construída na articulação dos discursos de todos estes espaços. O amálgama de todos esses elementos é apropriado por eles.

Costa argumenta que as identidades são socialmente construídas e o acesso a elas é sempre mediado pelos discursos:

O que devemos reivindicar é o direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem-se a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história. (COSTA, 1998, p. 50).

Por conseguinte, compreendemos que esse discurso sobre si mesmo deve encontrar lugar nos currículos dos cursos de formação, a fim de assegurar esta identidade. E mais uma vez ressaltamos a importância da pesquisa, da presença dos mais velhos de seus povos e da contextualização da educação escolar indígena nesse espaço formativo.

Desta maneira, perceber-se professor que precisa conhecer, valorizar sua cultura e os conhecimentos do seu povo reverbera no compromisso que os professores indígenas assumem com suas escolas e comunidades.

Eu ingressei no curso com o propósito de ajudar todos, não só um, porque além de professora eu sou cacique geral. Eu tenho que ver por todos, não tem partido e nem tem um melhor que outras [...] Eu tenho que mostrar pro meu povo pra preservar a nossa cultura [...] a gente sempre foi Kambeba desde que o mundo é mundo e hoje quando eu sentei nessa cadeira a minha primeira preocupação antes de trabalhar o pedagógico foi trabalhar pra colocar no censo como escola indígena. (E1).

A preocupação deste egresso do Curso, sujeito da pesquisa, era reconhecer a escola como uma escola indígena no censo escolar, pois acredita que

os indígenas precisam se apoderar dessa escola. Não basta ser indígena, há que ser respeitado nos seus direitos e, para o egresso, o reconhecimento oficial da escola indígena de seu povo é um desses direitos.

Um dos docentes do Curso exprime que a preocupação em compreender e fortalecer a identidade do professor indígena está presente na formação:

Um curso de formação de professores desses serve para esses três povos indígenas entenderem que eles são povos indígenas e tiveram diferentes momentos de contato com a sociedade envolvente [...] eu acho que a contribuição desse curso de formação é pra eles se fortalecerem e entenderem né? Se reconhecerem como indígenas e perceberem que eles não podem ser meramente um professor seja ele Kambeba, Kokama ou Tikuna [...] eles são professores indígenas [...] eu acho que isso o curso tenta imprimir. (D2).

É nas vivências com a comunidade, no aprendizado da história que se faz pela pesquisa, que eles vão se afirmando como professores indígenas. E nos deslocamentos que fazem em outros espaços, eles vão apropriando-se de outras linguagens e códigos necessários nas relações de “negociações” com a sociedade envolvente.

Eu era uma pessoa muito agressiva [...] se fizesse deste tamanho pra algum do meu povo eu não queria nem saber quem era, eu ia pra cima [...] Lá dentro eu amadureci [...] Eu tenho que mostrar pro meu povo pra preservar a nossa cultura, mas não dessa forma. Eu colocava que eu tenho que fazer com que eles entendam que através de uma fala ou de um documento nos podemos conseguir aquilo que almejamos. Se a gente não conseguir a gente pode continuar lutando, foi quando eu consegui organizar meus documentos de pedido, de ofício, eu que faço pra todas as nossa comunidade e hoje eu já consigo dialogar nas instituições em qualquer canto. (E1).

“Lá dentro” é a referência ao curso em que se apropriou de outros códigos para relacionar-se com a sociedade envolvente, diferente da agressividade. Assim, vai se constituindo nesse movimento de deslocamento de lugares e contextos sociais no qual os sujeitos vivem porque, retomando Hall (2014, p. 12), a identidade “é definida historicamente”.

As Diretrizes que regulamentam a formação de professores indígenas afirmam que:

Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para: I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena. (BRASIL, 2015).

A participação nas diferentes dimensões da comunidade mostra que a formação deve estar atenta para o perfil do professor, que deve contextualizar sua ação e problematizar na escola a realidade do seu povo. Assim, a formação para pesquisa é fundamental, pois construir a especificidade da escola em que atua exige uma docência mediada pela pesquisa da vida do seu povo, da sua língua e da sua história. A formação inicial é apenas um passo na formação desse professor, pois esta deverá ser contínua e processual.

Durante as entrevistas narrativas, identificamos que cinco dos egressos, sujeitos participantes da pesquisa, assumiram lideranças importantes junto aos seus povos, atuando como coordenadores de associações, dos movimentos locais, como cacique, coordenadores locais de suas etnias na educação escolar indígena e outras funções nas suas comunidades, mostrando o compromisso assumido com elas.

Aqueles que estão em processo de revitalização da língua materna entendem que o papel do professor neste processo é importante e que para isso precisam de formação.

Nós vamos atuar porque é um compromisso nosso e que nós devemos tá avivando ali a nossa gramática que é nossa cultura né? [...] revitalizando a nossa língua, pondo em prática aquilo que nós aprendemos. Mas nós estamos em busca e com certeza essa parceria com o falante né? Por que o falante é muito importante e o professor indígena é esse né professora? (E2).

A parceria com o falante invoca a participação da comunidade, dos mais velhos, daqueles que têm um saber a ensinar, mesmo não sendo o professor designado para isso.

Nossos idosos ancestrais estão morrendo, então se não ficar um registro, que nos que vimos no passado não vamos provar pra nós mesmos, que nossos filhos nossos netos, quem verdadeiramente nós somos porque, a nossa língua ela foi quase extinta devido a catequização, os conflitos, a proibição. Então o povo daquela época, os ancestrais, pararam de ensinar, por conta disso nós que somos netos desses ancestrais não conseguimos aprender mais quase nada né? (E1).

Há uma preocupação em aprender com os mais velhos, enquanto ainda estão entre eles, com o objetivo de aprender a língua e nessa empreitada se autoafirmarem. A presença dos mais velhos e sábios indígenas no curso de formação é uma recomendação das diretrizes para a formação de professores indígenas (BRASIL, 2015), cabendo a cada instituição a forma de fazê-lo.

Para a coordenação do curso analisado, o compromisso com esta demanda é uma abertura ao novo, ao diferente, e representa um ganho para a universidade.

A universidade e os professores que trabalham num curso desses têm muitos ganhos [...] É se abrir para o novo, para o diferente, para o estranho. Eu acho que essa é a grande contribuição para universidade, é a maior contribuição. (C1).

A abertura ao novo seria para se pensar “uma forma diferente de conduzir processos dentro da universidade”, explica a coordenadora. Porque, ao abrir-se para este novo, faz-se necessário também abrir-se a mudanças estruturais e de concepção de cursos de formação, abrir-se ao diálogo com as diferentes culturas e aprender com elas.

Silva (2014, p. 83) destaca que “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”, lembrando que a diferença e a identidade são socialmente produzidas.

Nesta direção, retomando as falas dos sujeitos, em relação ao atendimento da demanda de formação de professores indígenas, foi um passo importante do ponto de vista da formação e pela dimensão política da ação. Para a instituição, destaca-se isso como uma contribuição para a abertura a esse novo apresentado e ao diálogo intercultural. No tocante à proposta formativa, faz-se necessário avançar na especificidade desta formação, assegurando a participação dos povos indígenas na construção dos futuros projetos.

6 O CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA /UEA/PARFOR

Neste capítulo, trazemos a apresentação do Curso 2, também objeto de estudo deste trabalho. Apresentamos a trajetória da sua implantação no município de São Paulo de Olivença/AM e fazemos uma análise sobre a proposta formativa, bem como as contribuições orais dos sujeitos participantes neste processo.

Para a análise dos dados, seguimos o referencial teórico adotado no Curso 1 e estabelecemos os mesmos eixos, sendo eles: Análise da proposta formativa e percepções dos sujeitos, A organização do Estágio Supervisionado e A identidade e o compromisso com a educação escolar indígena (APÊNDICE 4).

Como já definimos anteriormente, neste trabalho chamaremos Curso 2 o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena, e as falas dos sujeitos estão discriminadas conforme codificamos no primeiro capítulo: E (egresso), A (acadêmico), C(coordenação), D (docente).

A solicitação do Curso foi recebida no primeiro semestre de 2013, pela então coordenação do PROIND. Esta demanda chegou à UEA pela coordenação geral da instituição do Plano Nacional de Professores (PARFOR). Ele faz parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) e foi operacionalizado pela Portaria Normativa nº 09, de junho de 2009, que instituiu um plano para alcançar o objetivo proposto.

Os pedidos de formação de professores são apresentadas nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente pelas secretarias municipais de educação e buscam uma articulação para viabilizar uma cooperação entre os entes federados que atuam na formação destes professores, isto é, as secretarias municipais e/ou estaduais, as universidades públicas e o governo federal. Esses órgãos contam com apoio financeiro da CAPES.

A demanda do Curso aqui investigado foi trazida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença/AM, no TEE Alto Solimões, e apresentada no Fórum Estadual, no qual a coordenadora institucional do PARFOR da UEA tem assento. A coordenação levou à demanda ao conhecimento da equipe do PROIND. O pedido referia-se a duas turmas de professores indígenas dos povos Tikuna, Kokama e Kambeba. Todos os candidatos já eram professores em exercício e atuantes na rede municipal de ensino, conforme o estabelecido no referido programa.

Segundo Bettioli et al (2015), para a discussão da proposta do curso, a coordenação do PROIND fez uma primeira visita ao município em julho de 2013. O encontro contou com a presença dos coordenadores da educação escolar indígena dos povos Kokama, Tikuna e Kambeba, do secretário municipal de educação e alguns de seus assessores, da coordenação do PROIND e da coordenação geral do PARFOR/UEA. Nesta reunião, foi definida a oferta de um curso de Pedagogia Intercultural Indígena cuja ênfase fosse o trabalho com a língua materna.

Ainda nesta ocasião, a equipe da UEA, acompanhada pelos representantes dos povos, fez visitas a algumas escolas indígenas, locus de trabalho dos futuros acadêmicos.

Em novembro do mesmo ano, ocorreu o seminário para discussão sobre o acesso ao ensino superior pelos povos indígenas, coordenado pela OGPTB, na aldeia Filadélfia, município de Benjamim Constant, em que a UEA apresentou a oferta do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a ser realizado em São Paulo de Olivença, com previsão de início para 2014. Outras discussões se fizeram no processo, e em agosto de 2014 o curso teve início com duas turmas, um total de 74 acadêmicos, sendo assim distribuídos: 58 Tikuna, dez kambeba, seis kokama.

A coordenação lembra que foi difícil articular o Curso logo no seu início, visto que ele “foi implantado num momento em que a gente estava em pleno processo de finalização do outro. Até a gente conseguir se articular com as pessoas que trabalham mais efetivamente neste curso, demorou um pouco.” (C1).

Inicialmente, percebemos a diferença de composição de turmas entre os dois Cursos. O Curso 1 atendeu a um grande quantitativo composto por diferentes povos indígenas e também por populações não indígenas, sendo que as turmas estavam situadas em diversos municípios do Estado. Já o Curso 2 apresentou-se como um curso específico, com um número menor de acadêmicos atendendo a três povos indígenas distribuídos em duas turmas ofertadas em um único município.

A política para a formação inicial de professores indígenas na Resolução CNE nº 1/2015, no artigo 4º, prevê que:

A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e **pedagogias interculturais** e, quando for o caso, em **outros cursos de licenciatura**, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. (BRASIL, 2015, grifo nosso).

A formação inicial de professores indígenas, conforme prevista na legislação, dar-se-á por meio de cursos de Licenciatura Intercultural, Pedagogia Intercultural ou outros cursos de licenciatura. Neste sentido, a implantação do Curso representa um passo importante na consolidação da atuação da UEA na formação inicial de professores indígenas.

6.1 A proposta formativa e as percepções dos sujeitos

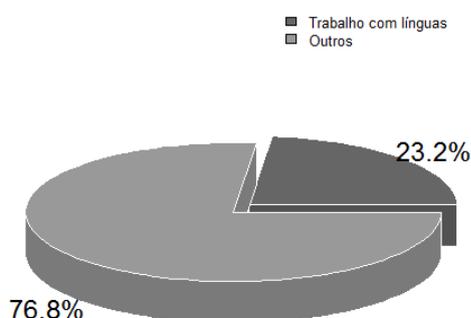
O Curso 2, Pedagogia Intercultural Indígena, tem como objetivo formar professores indígenas para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua Indígena na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o exercício da Gestão Escolar e acompanhamento do trabalho pedagógico das Escolas Indígenas (UEA, 2016).

No tocante à habilitação para atuar na educação infantil, salientamos que os povos indígenas envolvidos nesta formação já ofertavam esta etapa da educação básica quando da propositura do curso.

O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena está organizado em módulos que ocorrem em períodos alternados e se estrutura tendo como norteador o trabalho com a língua materna³⁶. (ANEXO 3)

A proposta formativa apresenta um total de 3.830 horas, sendo destas 450 dedicadas ao Estágio e 200 horas aplicadas em atividades complementares. O Curso tem como norteador o trabalho com a língua materna e o aborda como um elemento agregador das discussões. Demonstramos no gráfico abaixo o espaço ocupado pelas disciplinas voltadas a esse trabalho na proposta formativa.

Gráfico 2 - Proporção das disciplinas voltadas ao trabalho com a língua:



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

³⁶ Durante nossa pesquisa, o curso estava em trâmites de reconhecimento e aprovação.

As disciplinas voltadas ao trabalho com a língua são as seguintes:

- Leitura e produção Textual I;
- Ensino de Língua indígena para Anos Iniciais I;
- Estudos Fonológicos Aplicados ao Ensino de Línguas;
- Processos de Formação de Palavras em Línguas Indígenas;
- Tópicos de Sintaxe aplicados ao Ensino de Línguas Indígenas;
- Ensino de Línguas Indígenas para Anos Iniciais II;
- Ensino de Língua Portuguesa em Comunidades Indígenas I;
- Tópicos Especiais: IV Práticas de alfabetização na Comunidade;
- Ensino de Língua Portuguesa em Comunidades Indígenas II;
- Ensino de Línguas Indígenas para Anos Iniciais III;
- Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino ofertado pelas escolas indígenas. Os Estágios Supervisionados II e III também se voltam ao trabalho específico com língua materna, totalizando, portanto, em 13 disciplinas focadas nisso.

Do total de disciplinas, excluindo o seminário de apresentação dos TCCs, aquelas voltadas ao trabalho com línguas representam 23,2 % dos componentes curriculares, aproximadamente $\frac{1}{4}$ da carga horária total. Nesse sentido, o curso atende ao disposto na Resolução 1/2015, que institui as diretrizes para formação de professores indígenas como recomendado no artigo 2º, considerando a valorização das línguas indígenas, entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária, como um dos princípios da formação deles.

A nomeação dos componentes curriculares torna visível a preocupação com a especificidade na abordagem dos conteúdos. Em contrapartida, é perceptível uma ênfase nos conteúdos não indígenas nas disciplinas ofertadas nos três primeiros módulos do curso em disciplinas de fundamentos. Nossa análise é que, ao trazer o campo da escola indígena para dialogar com os conteúdos, conforme nomeado nos componentes curriculares, evidencia-se um esforço para a articulação teoria e prática, buscando uma relação mais efetiva entre a escola indígena e o curso de formação.

Os outros conteúdos comparecem inicialmente como fundamentos no 1º módulo do curso e, posteriormente, aparecem articulados como fundamentos e

metodologias voltados para os contextos indígenas. Um docente que atuou nos dois cursos explica que a experiência anterior ajudou a pensar melhor o Curso 2.

Como a gente está trabalhando com esse professor indígena? Ficou mais claro pra gente tentar aliar esse binômio né? Dentro da teoria e prática e transformar em uma única que é a práxis. Porque a gente é um pouco de experiência, um pouco de leitura e muita imersão no campo [...] a gente só consegue ressignificar quando a gente está em situação. A gente só consegue entender e trabalhar com professor indígena se inserindo na comunidade indígena. (D2).

Certamente, a imersão na realidade traz uma compreensão mais alargada da escola indígena e seus desafios, fomentando uma discussão mais qualificada sobre a formação. Concordamos que esta “experiência de campo”, citada pela docente, é um importante elemento para pensar esses cursos. Da mesma forma, a presença das escolas indígenas e seus contextos são fundamentais nos componentes curriculares para que se possa articular bem esta formação na relação teoria e prática.

Marcelo Garcia (1999, p. 26) defende que a formação de professores deve considerar elementos importantes, tais como os processos formativos nos quais os professores aprendem e aqueles em que desenvolve sua competência profissional.

Nesta perspectiva, identificamos que a expressão “escola indígena” aparece nas nomenclaturas de seis componentes curriculares, sendo que em outros casos aparece a expressão “contextos indígenas” indicando que a escola está inserida neste contexto da formação.

A abordagem da língua indígena nos aspectos da sintaxe, fonologia e metodologia de ensino está presente na proposta formativa, assim como a preocupação com o bilinguismo, por meio do ensino de língua portuguesa em comunidades indígenas.

Consideramos que, para atingir tal objetivo, é necessário que a dinâmica do curso favoreça e promova um ambiente em que a língua indígena seja valorizada e que a instituição formadora também a reconheça como enriquecimento e isto seja uma posição de todos os envolvidos no trabalho, inclusive dos docentes do curso.

Segundo Maher (2007), as relações assimétricas estabelecidas em nossa sociedade muitas vezes estimulam a crença de que determinadas línguas não são tão prestigiosas como outras, inserindo nesse grupo as línguas indígenas.

Em se tratando da organização metodológica, o Curso baseia-se em uma interpretação livre da “alternância pedagógica”³⁷, entendida como uma metodologia que combina períodos integrados de formação na universidade e formação na comunidade, possibilitando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico em alternâncias e adequando-o à realidade dos sujeitos educativos (UEA, 2016).

Na alternância, os tempos de aprendizagem se organizam em dois momentos: um chamado de tempo escola (aqui chamado tempo universidade) e outro chamado de tempo comunidade, que consiste em um desdobramento do tempo universidade, no qual as atividades são realizadas nas comunidades em que esses professores atuam sob a orientação de um professor durante os meses de intervalo do tempo universidade.

O tempo universidade constitui-se para os licenciandos como o período dedicado ao estudo presencial em que eles, sob a orientação dos professores, têm acesso aos conteúdos propostos nos componentes curriculares. No caso deste curso modular, este tempo ocorre no período de férias dos professores em formação (janeiro e fevereiro; julho e agosto).

Já o tempo comunidade é o período de desenvolvimento das atividades orientadas cujo acompanhamento pelos docentes é parcial. Os trabalhos para este período são organizados ainda no tempo universidade e consistem na realização das atividades de pesquisas, leituras e estudos, experiências pedagógicas, trabalho coletivo com a comunidade e organização de registros. O acompanhamento dessas atividades é realizado por dois professores.

As atividades realizadas no tempo comunidade são organizadas nos Tópicos Especiais previstos a cada final de módulo, conforme a Matriz apresentada. São eles: Tópicos Especiais I: Levantamento Histórico da Comunidade; Tópicos Especiais II: Descrição da Organização Societária; Tópicos Especiais III: Expressões Culturais da Comunidade; Tópicos Especiais IV: Produções de Vida da Comunidade; Tópicos Especiais V: Práticas de alfabetização na comunidade; Tópicos Especiais

³⁷ A Pedagogia da Alternância é de uso mais frequente em escolas do campo, nas quais os filhos dos trabalhadores passam um período em regime de internato nos centros de formação e outro em suas comunidades, nas unidades familiares. Gimonet (2007) apud Jesus (2011) esclarece que há três tipos de alternância: a por justaposição, que tem sucessão de tempos de trabalho sem, contudo, uma articulação entre eles; a aproximativa, que possui uma meta de organização didática e possibilita a soma de atividades profissionais, mas sem uma integração; e a real ou integrativa, que promove a interação entre os dois tempos, bem como a reflexão sobre a experiência.

VI: Organização do Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena, Tópicos Especiais VII: Organização do Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena. Cada disciplina dessas possui 60 horas, totalizando 420 horas.

Neste quesito, há um avanço na forma de organização da matriz curricular porque enfatiza a preocupação de uma continuidade no processo de formação, não se restringindo aos períodos de aulas presenciais.

Segundo a coordenação, o grupo de trabalho está amadurecendo a ideia e as práticas do tempo comunidade, assim como procurando objetivar o trabalho desenvolvido para uma contribuição mais efetiva no Curso, embora ainda tenha dificuldade para lidar com os dados que resultam deste empreendimento. Na visão da coordenação, o trabalho com pesquisa na comunidade é uma grande contribuição para este currículo e demarca uma diferença.

A disciplina de Tópicos Especiais é isso né? Eles assumirem esse papel mais autoral de serem professores e pesquisadores da sua própria realidade. A organização curricular que eu vejo desse curso, e eu acho que o grande *plus* desse curso é isso: é de **perceber que a pesquisa é um elemento central**, eles pesquisarem, catalogarem um material é um elemento importante. E o que a gente vai fazer com as informações dessas disciplinas, desses momentos que são catalogados no tempo da comunidade, vai ser o grande desafio. Eles apresentaram os dados que eles coletaram, mas eles não conseguiram, eu percebi isso, fazer o link com o trabalho deles como professor. (C1, grifo nosso).

A coordenação exprime a preocupação e a intenção em formar por meio da pesquisa, mas também para atuar com a pesquisa utilizando-se do material produzido para sustentar o trabalho pedagógico na escola.

Desta maneira, esperam que o aprendido no curso reverbere em práticas, materiais e subsídios para o trabalho na escola indígena, lócus de atuação do professor que está em formação.

No tocante ao trabalho dos docentes do Curso, a complexidade mais ressaltada é a questão linguística. Embora toda comunicação seja feita em língua portuguesa, a língua materna é usada oralmente pelos acadêmicos em diferentes momentos na sala de aula. Um dos docentes confirma que incentiva seu uso durante as aulas:

Então a preocupação que eu tive e conversei com eles, é que eles, sabendo das limitações dos colegas, podem conversar entre eles. Eu só acho que é importante falar que pode, porque as vezes eles acham que não podem nada na sala de aula. Então assim, que eles conversassem na língua deles e que se tivessem dificuldade naquilo que eu estou falando que ou me sinalizasse pra eu falar mais devagar, ou que perguntasse para o colega, e o colega fosse conversando com ele na língua, entendeu? Eu tenho

percebido muito nesse curso, quer dizer, nessa sala de aula, que eles conversam muito no idioma deles, sobretudo os Tikuna, né? (D1).

A preocupação do professor em “se fazer entender” pelos alunos é compreensível no contexto deste Curso. É importante salientar que eles estão no ambiente da universidade em que o curso é ministrado em língua portuguesa, privilegiando assim o uso desta língua sobre a língua indígena, o que poderia, na visão do professor, coibir o uso desta última por eles.

Em contrapartida, os acadêmicos que são fluentes na língua indígena e usam a Língua Portuguesa como segunda língua têm o anseio de aprendê-la. Neste sentido, as apresentações em Língua Portuguesa, a produção escrita, o esforço de comunicação com os professores e a leitura de textos são exercícios que também contribuem para o aprofundamento e o conhecimento de outra língua. Por conseguinte, podemos dizer que todos os componentes acabam transitando neste eixo.

Notamos que há um grande anseio pelo estudo e trabalho com a língua materna. No caso dos Kambeba e Kokama que, como já afirmado, estão em processo de fortalecimento, isso constitui uma expectativa em relação ao curso³⁸.

A universidade, ela vai propor a língua materna no curso? Esse é dos princípios fundamental que, no caso, a universidade poderá ver assim, nesse processo de formação. Principalmente dos professores indígenas no caso como eu, sou professor Kokama, mas muitas das coisas da minha, do meu idioma, eu não sei. No caso da Universidade, como é uma formação dos professores indígenas, deveria ter um professor específico pra cada etnia. (A1).

O questionamento do acadêmico se sustenta afirmando que o tópico debatido é um princípio fundamental da formação do professor indígena. Ele ainda antecipa que deveria ter professor específico para cada etnia, uma vez que são três línguas indígenas diferentes. A fala do acadêmico aponta para a necessidade de uma política linguística claramente definida desde o início do curso.

Durante nossa permanência em campo, ocorreu a I Semana do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena e houve um espaço dedicado à discussão sobre política linguística. A participação dos egressos do Curso 1, de coordenadores locais da educação de cada povo e de algumas pessoas mais velhas dos povos presentes

³⁸ As falas aqui foram oriundas do primeiro grupo de discussão sobre o curso em fevereiro de 2016. As aulas específicas de língua materna iniciaram em julho de 2016.

no curso nesse evento reforçou a necessidade de clarear mais a questão. As perguntas dirigidas ao debatedor do tema trouxeram muitas dúvidas quanto à alfabetização na escola indígena e o uso da língua materna na escola indígena.

Evidenciamos que o trabalho com línguas não se limita no âmbito da oralidade ou da escrita em sala de aula. A diretriz para formação de professores indígenas recomenda que o aprofundamento do bilinguismo esteja também voltado para a produção de materiais didáticos dessa natureza,

Artigo 3º, inciso V: promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena. (BRASIL, 2015).

O excerto do documento lembra que o trabalho para uma escola bilíngue não se restringe ao uso da fala. O professor que teve acesso a esta formação terá as incumbências da escola indígena, na qual, muitas vezes, atuará como gestor, coordenador ou então acabará assumindo o papel de coordenador nas secretarias ou órgãos de educação. Seja na escola ou em outra função, deverá estar apto a trabalhar com um material didático específico próprio, bilíngue ou monolíngue, de acordo com a realidade sociolinguística de sua escola e a contribuir na sua elaboração. Um dos avanços que percebemos na proposta formativa é a inserção de um componente voltado ao tema, embora reconheçamos que isto deve ser preocupação da proposta como um todo.

Sendo a questão linguística um aspecto diferenciador neste Curso, isto acarreta outras especificidades, inclusive para o trabalho do docente formador. Neste sentido, um docente relata que, considerando as diferentes competências linguísticas dos alunos, organiza cada uma de suas aulas distribuindo-as em diferentes momentos. Para ele, as atividades não podem ser feitas em uma única vez.

Como a gente organiza a aula? No primeiro momento a gente explica as atividades seja um conteúdo, uma atividade. Mas num segundo momento a gente retoma essa atividade anterior pra poder propor alguma outra, ou um desdobramento, ou uma prática, uma atividade para fazer em sala de aula. Para os professores indígenas uma atividade não pode ser feita uma única vez e acreditar que eles vão entender de primeira. A maior questão é a língua, que é uma preocupação. Quando eles não entendem eles dizem mesmo “olha professora explique de novo que eu não tô entendendo”. Esse processo de organização das disciplinas sempre deve partir de uma atividade prática que é orientada por uma teoria. (D2).

A crença expressa é de que os tempos de trabalhos devem se articular para esclarecer, retomar e completar o conteúdo a partir de atividades que envolvam uma prática. A docente salienta a importância desta organização tendo em vista o estabelecimento da comunicação neste processo de ensino aprendizagem.

Nos textos narrativos produzidos pelos acadêmicos, o tema em tela foi bastante abordado, como citamos a seguir:³⁹

“Nas dificuldades que tive, muitas vezes não escrevo bem e não dialogo bem na língua portuguesa, mas eu sempre enfrentando de falar para que possa aprendendo mais” (A14)

“Compreendi também como que nós fazemos planos de aulas ensinando língua portuguesa como segunda língua, que é diferente de ser a primeira”.(A13)

“Me descobri que preciso estudar bastante [...], mas preciso estudar também o meu língua materna”. (A 12)

“O curso tá me transformando em professora pesquisadora da minha língua”. (A11)

As preocupações dos acadêmicos vão desde “apropriar-se” da língua portuguesa em uma formação pessoal, até destacar a forma como aprenderam a trabalhar a língua portuguesa como segunda língua e, por conta disso, percebem que precisam aprofundar-se na língua materna. As dificuldades apontadas por eles apresentam diferentes nuances para cada participante, de acordo com suas habilidades na língua portuguesa e na língua materna.

Os povos Kambeba e Kokama sentem-se desafiados a revitalizarem a língua indígena e para isso necessitam de estudos, esforço pessoal e coletivo, pesquisas e assessoria linguística. O povo Tikuna necessita aprender a lidar com a língua portuguesa como segunda língua e aprofundar-se na própria língua indígena para mantê-la viva no seu povo.

Aos docentes do curso, cabe o complexo desafio de compreender esse universo e atentar para as necessidades que se impõem neste ambiente formador. Para nós, este é um grande desafio nos cursos de formação de professores indígenas.

O Parecer CNE nº 06/2014 lembra que as provocações enfrentadas nesta formação assumem configurações e complexidades específicas em cada contexto indígena e institucional, destacando como uma das principais o “estabelecimento de

³⁹ Outros acadêmicos participaram da atividade de produção textual.

uma política linguística que atenda às especificidades sociolinguísticas e culturais de cada povo”.

Estas questões se diferem de um curso regular de Pedagogia e, portanto, para além da matriz curricular diferenciada, há que se ter outra forma de condução, como também ter em seu Núcleo Docente Estruturante uma equipe multidisciplinar, requisito fundamental em um curso diferenciado. No caso do Curso 2, este é composto por profissionais com formação na área da Pedagogia, da Antropologia e da Linguística.

Sobre a forma como percebem seu trabalho, considerando estas especificidades, os docentes afirmam que buscam também fazê-lo de forma diferenciada.

Eu já vim pensando que deveria ser algo diferenciado. Que eu tinha que **ouvir muito, entender muito como é esse cotidiano das salas de aula deles**. Eu vim muito aberto para isso. Eu tenho tentado **dialogar muito a partir das experiências deles**. Então a participação deles tem sido nesse sentido, ele me falam um pouco sobre o cotidiano deles e eu tento fazer com que a gente **pense os conteúdos da disciplina a partir dessas experiências, entendeu?** Tem sido assim. (D1, **grifos nossos**).

As palavras do docente denotam um esforço em organizar suas aulas a partir das experiências trazidas pelos professores em formação, do cotidiano de suas escolas, do que ensinam. Há uma abertura para o diálogo, para fazer algo diferenciado e com uma abordagem intercultural dos conteúdos trabalhados. Segundo ele, na sua aula, o que trouxe do seu campo de conhecimento e os que os professores indígenas trazem se articulam durante esta formação.

Outro docente também assegura que faz um trabalho diferenciado, sobretudo, no uso de metodologias:

Eu trouxe várias metodologias de trabalhar com conceitos, como conceituar eles mesmo fazendo a partir deles, né? Através de desenhos, através de vivências, eles contam uma experiência. E vale muito a pena né? Essas dinâmicas metodológicas dentro das disciplinas é muito importante. Porque se você faz somente daquela forma de escrever não vai. Não sei se você já percebeu, mas quando eles tão escrevendo, eles passam um tempão pra escrever porque é difícil pra eles grafar o português. (D3).

No caso explicitado, há uma preocupação em buscar alternativas metodológicas para “se fazer entender” ao trabalhar os conteúdos. Trabalhar a partir das vivências, das experiências trazidas por eles, buscando contextualizar o que está sendo discutido, é uma dinâmica encontrada por este professor no processo ensino aprendizagem.

Desta maneira, o espaço formativo vai se delineando também de acordo com a forma como os docentes concebem a formação do professor indígena em uma proposta intercultural. Nossa visão é de que não se trata somente de adquirir facilitadores, mas de assumir a diferença existente neste espaço e dela tirar proveito em favor da formação.

Segundo Souza e Fleuri (2003, p. 62), neste espaço não se tratam mais de dominantes ou dominados, ou uma superposição das categorias, porque “se trata de um entrelugar que pode ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças”.

Neste “entrelugar”, os princípios da interculturalidade, da especificidade, do bilinguismo vão sendo aprofundados paulatinamente pelos sujeitos envolvidos, sejam eles acadêmicos ou docentes.

Para os acadêmicos, isso é algo desejável e necessário para suas escolas.

Uma coisa bem importante que talvez eu possa levar isso pra, como uma lição pra minha vida profissional, como a vida pessoal também, que é como trabalhar, fazer a relação do conhecimento ocidental com o conhecimento da cultura. [...] **O nosso conhecimento, o nosso conhecimento de indígena são tão valiosos como os conhecimentos dos brancos.** (A1, grifos nossos).

O trabalho diferenciado implica a compreensão de que este envolve a organização de conteúdos em uma perspectiva intercultural e na particularidade destes povos considerando suas línguas, seus territórios, seus conhecimentos e suas culturas. O acadêmico acima reflete que estes conhecimentos são tão valiosos como os dos outros e que necessita fazer a relação entre eles no âmbito profissional e pessoal.

O Parecer 9/2001 salienta que, na formação de professores, devemos considerar que atuamos na chamada simetria invertida, em outras palavras, isto significa que “o formando aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (BRASIL, 2009, p. 30).

Nesta mesma direção, Marcelo Garcia (1999, p. 29) lembra que um dos princípios da formação de professores é “a necessidade de procurar isomorfismo

entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.”

Sendo assim, a formação precisa pautar-se igualmente nos princípios que ela considera importantes no trabalho deste professor, quando ele está atuando nas escolas. Desta feita, reafirmamos a necessidade de que a formação de professores indígenas esteja articulada com a educação escolar indígena e seus princípios.

O artigo 3º da Resolução 1/2015 define os objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas. No seu inciso VI, um dos objetivos apresentados é

promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Sem dúvida, este é um desafio que ao mesmo tempo se traduz em possibilidades de algo novo, de uma reinvenção destes currículos e suas organizações, assim como um lembrete para a necessidade de trabalho coletivo.

Concernente a isso, outra docente do curso explica que essa diferença se traduz também em materiais específicos:

Pensar uma proposta intercultural é a gente pensar que tem que ter material específico pra aquela realidade. Eu acredito que é uma reflexão conjunta, não dá pra pensar sozinha, eu acho que essa coisa da disciplina solitária não existe num curso desses. (D2).

Esta professora indica a necessidade de uma reflexão que passa também pela interlocução de outros sujeitos. Para ela, pensar a disciplina de forma “solitária” é impossível. A docência exige parceria para refletir, repensar e conseguir imprimir uma especificidade, o que, em nossa visão, está em consonância com a escola indígena, essencialmente comunitária nas suas ações.

Para a mesma questão sobre haver uma diferença na forma de conduzir o trabalho na formação de professores indígenas, constatamos que há diferenças de visões entre os professores.

Não. Não é diferente porque eu tenho agora duas vertentes. A dinâmica sim. Então o que eu penso é **que na formação de professores ou na educação escolar indígena pode ser aproveitada** até porque na escola do estado que eu trabalho tem indígenas. Todas as escolas do estado têm indígenas. Então eu pego a proposta daqui e topo com a de lá e vice-versa. (D4, **grifos nossos**).

Este docente entende que o trabalho em si não é diferente quando lida com a formação de professores indígenas, apenas a dinâmica dele se diferencia. Certamente, há semelhanças que são ressignificadas no contexto indígena. Mas, sob outro ponto de vista entendemos que é preciso pensar a formação de professores indígenas a partir das especificidades e diferenças de seus povos e, para isso, considerando mais do que somente metodologias diferenciadas. A perspectiva da interculturalidade é promover relações intencionais de trocas e enriquecimento mútuo.

Como afirmam Souza e Fleuri (2003), as relações que envolvem culturas diferentes quase sempre se baseiam em um binarismo que repudia qualquer tipo de reciprocidade das inter-relações.

Nesta direção, concordamos com os autores que não se pode tratar a diferença e a identidade como algo neutro, nem ignorar os processos sociais que as forjaram. Em um curso de Pedagogia Intercultural Indígena, é imperioso refletir sobre as assimetrias presentes, haja vista que estes professores já estabelecem e vão continuar estabelecendo relações com a sociedade envolvente.

Diante de tal complexidade, outro docente relata que ser professor de um curso desses exige um trabalho coletivo e uma organização que envolva leituras, experiências e organização dos suportes para a disciplina e suas reflexões.

A gente só conseguiu avançar porque tivemos a discussão que perpassa por essa ideia de trabalho coletivo. Que não dá pra usar o mesmo material dos outros cursos. Mas se eu não tenho experiência como é que eu vou alterar o material? E se eu não tenho pré disposição e sensibilidade para entender que o trabalho tem que ser diferente? É preciso que eu trabalhe os conteúdos de uma forma diferente, é preciso unir, é preciso ter outras questões e ter uma equipe de trabalho. Ter as leituras sobre isso e essas leituras começarem a fazer sentido pra ti. (D2).

Assim como ninguém nasce professor, tampouco se nasce professor indígena ou formador de professores indígenas. O trabalho docente exige uma organização prévia que vai desde a delimitação dos objetivos propostos à seleção de conteúdos e metodologias. Para a professora, a reflexão em parceria com os colegas de atuação é imprescindível neste trabalho, assim como “as leituras” e os estudos. Estar aberto a aprender com o outro e refletir sobre essa aprendizagem é também um ponto destacado pela docente.

Ilustrando esta questão, relatamos a experiência durante a disciplina Didática Geral na qual uma cacique kambeba participou como convidada e

mediadora de uma atividade realizada em um terreno onde existem artefatos culturais (cerâmicas) de seu povo⁴⁰.

Ela relembrou a origem do seu povo, a exploração a que foram submetidos, o processo de perdas significativas para a cultura e a língua. Depois convidou a todos para apreciarem os artefatos culturais que ali se encontravam e explicou vários deles. A discussão trouxe outras reflexões acerca da necessidade de fortalecerem a identidade indígena em seus povos e da importância do trabalho na escola com este objetivo.

No desdobramento da atividade, orientados pelo professor da disciplina, os acadêmicos organizaram uma sequência didática voltada para suas escolas a partir da experiência que tiveram.

Para a docente da disciplina, o compartilhamento do saber entre os acadêmicos resultou de uma aula que foi diferenciada, específica e intercultural, trazendo contribuições inclusive para ela.

São nessas interações que mais a gente consegue aprender e ter ideia inclusive pros nossos próximos cursos, nossas próximas disciplinas. Quando a gente estava ouvindo uma apresentação dos Kambeba, um Tikuna foi lá e deu uma opinião “eu acho que eles precisavam, além de mostrar o slide, eles precisavam trazer uma cerâmica, trazer uma pintura”. “Eles precisam fazer uma transposição didática pra isso que eles estão apresentando professora.” (D2).

A docente explica que o uso do *slide* é uma forma de ensino do branco e, na visão dele, não tem o mesmo significado que trazer a pintura no corpo ou em um objeto específico do seu povo. Não se trata apenas de uma informação e isto não pode ser resumido a uma exposição oral. Para a docente da disciplina, essas “interações” ensinam-lhe, provocam reflexão e trazem novas perspectivas e possibilidades enquanto formadora.

Concordamos com a docente que seja necessário contextualizar essa formação, superar ranços de velhas experiências presas somente a textos. Desta forma, segundo a orientação da Diretriz (Resolução nº 01/2015), é necessário que os formadores destes cursos sejam “comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos” (BRASIL, 2015). Estar comprometido com esses processos

⁴⁰ A atividade foi realizada no dia 18 de fevereiro de 2016 quando estávamos em campo para a pesquisa.

formativos exige um aprofundamento nos estudos para compreender o contexto e as necessidades que direcionam esta formação.

Neste sentido, dentre os docentes participantes da pesquisa, percebemos que apenas um deles diz não ter um trabalho diferenciado. Em comum, eles apresentam a concepção de que o trabalho deve partir de experiências, ter um tempo diferenciado de desenvolvimento e uma interlocução entre professor e aluno durante todo o processo. A preocupação com a comunicação também é unânime. Claro, docentes são pessoas que trazem diferentes experiências e trajetórias formativas distintas e, portanto, necessitam igualmente de formação para esta tarefa. Isso, a nosso ver, constitui-se em mais um desafio para a instituição. Esta formação deve considerar do mesmo modo o investimento em suas pesquisas sobre a temática indígena, em condições objetivas de trabalho e acesso a outras experiências desta natureza.

Retomando a proposta formativa, consideramos que, apesar de trazer inovações, como o trabalho com a língua materna e a adoção da alternância, ainda apresenta um modelo tradicional de organização dos conteúdos na distribuição das disciplinas na matriz curricular. Há uma evidenciação nas questões indígenas em algumas e uma política linguística mais definida, tornando-se aspectos inovadores no processo de formação de professores.

A reflexividade do processo formativo apresenta-se de forma mais evidenciada que no Curso 1 no desenvolvimento das disciplinas e na realização do Estágio Supervisionado, como veremos posteriormente.

6.2 A organização e o desenvolvimento do Estágio Supervisionado

O curso, ora em andamento, organiza Estágio em quatro disciplinas (Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV), perfazendo 450 horas, e o inicia a partir do quinto módulo do curso. Conforme a coordenadora,

A gente está falando de professor indígena que já atua, porque eles já são professores cadastrados pelo PARFOR, então todos eles já são professores, alguns com mais de 20 anos. Então estas trajetórias elas vão variando de sujeito pra sujeito. A ideia foi no Estágio I que já aconteceu, refletir um pouco sobre estas trajetórias formativas e como eles se constituíram diante disso. E também refletir sobre os princípios da educação escolar indígena, como ele se materializa na prática pedagógica da escola indígena na forma concreta, no uso da língua e na gestão da escola indígena. (C1).

A organização do Estágio, na proposta do curso, ancora-se de acordo com o indicado como necessário à formação do professor indígena na Resolução nº 1/2015 no Art. 13:

A prática de ensino se refere a um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e a análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas.

O enunciado do documento, ao alargar o campo de atividades do estágio para a realização de pesquisas, produção e análise de material didático e vincular tais tarefas ao “exercício docente”, deixa subentendido que a formação do professor indígena deverá se caracterizar numa concepção de professor investigador, crítico do seu trabalho, e que, pela pesquisa, se aprofunda no exercício da docência.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2015:

Art. 14. O estágio supervisionado, concebido como tempo e espaço privilegiados de ação-reflexão-ação na formação de professores indígenas, deve ser extensivo a todos os formandos indígenas, incluindo aqueles que já desenvolvem trabalhos docentes no âmbito da Educação Básica.

Para nós, ao adotar essa perspectiva, o Estágio busca superar a visão pragmatista na formação dos professores e também ser apêndice na proposta formativa. No caso do Curso 2, do qual todos os acadêmicos já são professores atuantes, ele assume um caráter reflexivo do próprio trabalho e do contexto em que se realiza, no caso, a escola indígena.

Nesta direção, o estágio “enquanto campo de conhecimento se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. (PIMENTA; LIMA, 2005, 2006).

Sendo assim, nossa compreensão é de que os objetivos definidos para o estágio no Curso 2 tomam como campo de conhecimento a escola indígena e propõem compreendê-la na sua complexidade, enfatizando a atuação do professor indígena no trabalho com a língua materna e com os conhecimentos próprios de seu povo. Neste sentido, percebemos que o estágio se direciona a um trabalho “para dentro”, retomando a fala do docente (D5). Em outras palavras, o Estágio enquanto componente curricular se volta ao professor indígena e sua atuação na escola da comunidade a qual pertence.

O Estágio Supervisionado I foi ofertado no quinto semestre e teve o objetivo de refletir sobre as trajetórias formativas, visando o fortalecimento da

identidade docente e o compromisso do professor indígena com a escola em que atua, a partir dos princípios da educação escolar indígena (UEA, 2016).

A orientação ocorreu durante uma das etapas da nossa pesquisa de campo, quando as professoras formadoras discutiram os encaminhamentos acerca da realização desse estágio.

Neste período, as atividades propostas para o trabalho foram de analisar a escola indígena em que os acadêmicos atuam como professores a partir dos princípios da educação escolar indígena e construir um memorial analítico de suas trajetórias e atuação na escola, avaliando sua contribuição neste processo usando diferentes linguagens. Durante a orientação, foi sugerido o uso de vídeos, fotos, desenhos, escritos, dentre outras formas de registro.

A proposta de reflexão sobre a escola indígena foi problematizada por meio de alguns vídeos e textos, além da discussão dos documentos oficiais que orientam a educação escolar indígena no Brasil. A questão sobre os princípios da educação escolar indígena foi muito debatida entre as professoras e os acadêmicos.

Ficou nítido que o estágio era esperado com certa ansiedade e, ao mesmo tempo, preocupação pelas turmas. Como já salientamos, muitos iniciaram a docência sem ter formação de magistério, então não fizeram estágio e sentiam-se apreensivos quanto a sua realização.

As aulas do Estágio Supervisionado I pautaram-se no aprofundamento dos princípios da educação escolar indígena e na legislação sobre formação de professores indígenas, além apresentarem formas de elaboração do memorial com o objetivo de subsidiar os acadêmicos para esta tarefa que, conforme já salientamos, fez parte das atividades do Estágio Supervisionado I.

Neste período, realizamos o grupo de discussão previsto na metodologia deste trabalho, o que resultou em um imenso aprendizado e nos enriqueceu enquanto pesquisadora e professora da área.

O debate foi iniciado com os acadêmicos trazendo as expectativas e percepções que já tinham formado sobre o Estágio a partir das aulas. Suas falas deixam transparecer uma compreensão da sua importância.

No meu ponto de vista o estágio, ela traz assim um instrumento muito importante para a educação indígena porque ela... ela nos faz refletir sobre como deve trabalhar na escola indígena, fazer a diferença pra que possamos assim, mudar a educação indígena o que ela realmente é, no seu dia a dia, no seu procedimento de educação. (A5).

As palavras do sujeito, no caso um acadêmico Tikuna, mostram que ele compreende o estágio como um tempo de reflexão sobre o trabalho docente e a escola indígena. O aluno não dissocia a escola do trabalho do professor indígena e deixa claro que sua participação poderá transformar a sua escola, compreende que deve refletir sobre a escola, sobre seu trabalho aí inserido e buscar mudanças para ambos.

A visão presente é de um estágio alicerçado em uma prática reflexiva que considera a realidade na qual se insere. Pimenta e Lima (2005-2006, p. 20), referindo-se ao estágio como componente curricular, afirmam que:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Concordamos com as autoras que cabe ao estágio, e assinalamos que não somente a ele dentro de um currículo, promover a reflexão e a compreensão dos espaços escolares numa perspectiva histórica e à luz das teorias, buscar alternativas de sua transformação.

Segundo um acadêmico, o estágio faz emergir elementos mobilizadores para a compreensão da escola indígena e permite avaliar se a prática está fundamentada nos princípios da escola indígena.

Ele é uma etapa de experiência, mas essa experiência ela só vai ser fundamentada se eu praticar né? Então ela não tá pronta, o bom disso é que ela não tá pronta. Ela te dá é ... como é que eu posso dizer? Ela te dá ... te dá uma articulação de como você pode colocar em prática. Então primeiro momento vem observar, mas você precisa ter essa experiência e depois ela vem rever se realmente tudo que você observou colocou que acha que tá de acordo, que não tá de acordo com o que é realmente fundamento numa escola indígena, ali dentro do contexto, dos princípios. (A5).

O acadêmico reconhece que a experiência não “tá pronta”, ou seja, não é algo estático, imutável. E considera que isto seja bom porque permite que se possa articulá-la à sua análise advinda da observação. A experiência, como citada pelo acadêmico, “para avaliar e mudar”, nos remete à concepção proposta por Larrosa (2016) como “algo que nos acontece” e leva a uma transformação.

Os acadêmicos apontaram igualmente, no grupo de discussão, que concebem o Estágio Supervisionado I como um caminho a ser percorrido com a

indagação sobre suas escolas e seu fazer pedagógico, questionando-se a si mesmos como professores indígenas.

O estágio veio pra mostrar o caminho que nós deveríamos seguir né? Pra gente se tomar uma decisão em relação às nossas escolas. Será que as **nossas escolas elas são na realidade indígena ou é só o nome que é indígena?** [...] É preciso que cada um de nós como professor **analisa o que nós estamos ensinando.** Qual o valor que nós estamos repassando para os alunos, para comunidade? O quê que a escola tem de bom **pra oferecer pra comunidade?** [...] Então isso faz com que a gente volte e **analise tudo aquilo que a gente já fez,** né? Será que tudo aquilo que eu já fiz lá atrás foi ... tá certo? Eu acredito que cada um de nós **já tem uma visão diferente de trabalhar dentro de uma escola indígena** (A1, grifo nosso).

As palavras do acadêmico confirmam uma compreensão do estágio como um processo de reflexão da própria prática e da escola em que atua. No questionamento acerca do que está “repassando” para comunidade, deixa implícita sua preocupação para além da escola, pois ele se compreende como interlocutor da comunidade.

Para os acadêmicos que já conhecem suas escolas, suas comunidades, seus contextos, o novo é “olhar com um olhar de professor indígena pra essa escola. E tentar melhorar e levar adiante nossa educação” (A6).

Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 44), a reflexão na formação de professores, orientada para a indagação, oportuniza o afastamento de posições estáticas relativas ao currículo, ao conhecimento, ao ensino etc.

Nossa concordância com o autor é na direção de que, ao perguntar, questionar, refletir acerca da própria formação e o próprio trabalho guiamo-nos por uma abertura a aprender sempre, rever nossa atuação e buscar transformá-la. No caso dos professores indígenas, essa reflexão permeou, inclusive, a reflexão sobre a própria ação de professor.

Quando perguntamos “o que seria olhar com o olhar do professor indígena? Antes não eram professores indígenas?”, as respostas mostram que não é pelo fato de serem indígenas que se reconhecem automaticamente professores indígenas. A identidade de professor indígena é construída e requer formação.

Porque muitas das vezes falta essa noção do professor como indígena né? Que somente vai trabalhar na escrita, escrita, na escrita. Então as crianças vão ficar cansado dessa sistema de ensinamento.(A9) Muita das vezes a gente tá dentro de uma escola indígena, mas a gente não se vê como professor indígena. (A6).

Em nosso entendimento, a referência construída por esses professores era de um professor não indígena, portanto, acabavam reproduzindo as mesmas formas de ensinar e organizar o seu trabalho. De acordo com os acadêmicos, foi no curso que tiveram oportunidade de discutir sobre si mesmos como professores indígenas e, com isso, fortaleceram sua identidade.

Um dos acadêmicos expõe em sua fala que o estágio é uma contribuição para aprofundar-se em si mesmo como professor e em seus conhecimentos.

Eu, eu acho que este estágio, ele foca o meu conhecimento. Ele quer que eu revele o que eu sei. Ele quer focar o meu conhecimento pra que eu possa revelar o que eu entendi durante o tempo de estudo. Eu vou conseguir focar nele também, no estágio, como ele tá focando no meu conhecimento eu quero também focar no conhecimento dele também. (A8).

Em nossa compreensão, o acadêmico acredita que pela realização do estágio ele revelará o que sabe. De certa forma sua fala deixa entender que compreende que é a hora de “mostrar o que aprendeu, o que sabe”. E por isso afirma que vai focar no estágio. Mas o que seria esse conhecimento do estágio? Após o grupo de discussão, em conversa com esse acadêmico, perguntamos qual era o conhecimento do estágio que ele ia focar. Sua resposta foi que era o comprometimento com a escola indígena na sua especificidade.

Eu quero mostrar o meu trabalho trabalhando conforme a realidade da minha comunidade, realidade dos alunos, a realidade do que a comunidade precisa, a realidade do que os alunos precisam. Eles precisam de um novo conhecimento, trabalhando na minha escola com a minha própria cultura, como por exemplo, na arte eu vou ensinar onde surgiu a arte, como surgiu, como fazer. Na língua Tikuna, vou trabalhar nas duas línguas, na minha língua Tikuna e a língua portuguesa, porque a escola é bilíngue. (A8).

No Estágio I, ele realizou a análise da escola e agora, no Estágio II, quer dar respostas, mostrar um trabalho diferente. Assim, ele se propõe a trabalhar conhecimentos próprios e a língua portuguesa e tikuna. No seu trabalho, há uma mobilização dos conhecimentos que construiu no curso com aqueles que já possuía, incluindo os culturais. Mesmo que não os expresse, ele se propõe a um trabalho intercultural.

Desta feita, concluímos que as discussões propostas pelo Estágio Supervisionado I foram apropriadas pelos acadêmicos. O objetivo de fortalecer a identidade do professor indígena e refletir sobre a escola indígena a partir dos princípios da educação escolar indígena foi alcançado senão de forma plena, o foi em grande medida.

As atividades e reflexões a partir do contexto da escola foram registradas em caderno, como no Curso 1. Resultante da avaliação crítica desse curso, no Curso 2 foi adotado somente um caderno para todos os registros.

Segundo a coordenação (C1), foram incluídos outros tipos de registros, como fotos, vídeos, desenhos e materiais produzidos pelos alunos. Os acadêmicos abordaram a questão do registro como algo relevante.

O registro no estágio assim foi fundamental, não que nós, eu em si como docente não tenha registrado, mas agora tem um fundamento. (A4).

Para o acadêmico da fala acima, ter fundamento é ter um objetivo, um direcionamento. Ele compreendeu que esse registro servirá para o desenvolvimento das outras etapas do Estágio e será subsídio útil para as reflexões coletivas e para a organização de outras atividades nos estágios posteriores. Afirma ainda que antes fazia registros, mas isso para ele não tinha um fundamento, pois se constituíam meros protocolos burocráticos. Nossa análise é que ações esvaziadas de sentido, por mais inovadoras que sejam, não promovem reflexão e o comprometimento do sujeito em formação.

Conforme um levantamento que fizemos com as turmas em fevereiro de 2017, o Estágio Supervisionado I aconteceu em 22 escolas tikuna, duas escolas kokama e cinco escolas kambeba. As respostas dos acadêmicos indicam que poderá trazer contribuições para estas 29 escolas indígenas deste município.

Nesta perspectiva, o Parecer 28/2001 ressalta que as duas instituições (a universidade e a escola básica) podem se beneficiar nesta relação. A universidade pode aprofundar seu conhecimento sobre as escolas, sua organização e o trabalho dos professores, e as escolas que acolhem os estagiários podem receber formação continuada.

O que percebemos é que a presença destes estagiários na escola pode suscitar outras contribuições. No caso do Curso 2, eles já são professores e na relação com seus pares socializam seus aprenderes, suas reflexões, apresentam novos elementos para a discussão da escola indígena e acabam trazendo novas ideias, ressignificando outras, construindo, reconstruindo e atualizando seu repertório em um envolvimento maior com a comunidade e os alunos.

Um exemplo citado pelos acadêmicos nos textos narrativos foi que a elaboração das sequências didáticas, para poder realizar as atividades de estágio,

trouxe uma contribuição relevante, levando-os a multiplicá-la com os outros professores das escolas.

No curso aprendi a fazer plano de aula, planejamento e estou assim melhorando mais e ensinando também né, para os outros.(A13)

O curso ajudou a organizar melhor o trabalho na sala de aula e da comunidade. Com meu conhecimento organizado, o conteúdo do meu plano eu trabalho de forma mais de educador. (A16)

Ponderamos que o estágio enquanto campo de estudos e pesquisas é um espaço fértil de aprendizagens, desde que esteja vinculado a um contexto significativo para os professores em formação. Planejar as atividades a partir de uma problemática levantada (no caso do Curso 2, o trabalho com a língua materna) e organizá-las em um plano trabalho envolvendo a comunidade escolar mobilizaram saberes aprendidos no curso e os referentes à experiência, potencializando o saber pedagógico, este muito valorizado pelos acadêmicos.

Conforme Pimenta e Lima (2005/2006, p. 17), a universidade também tem muitos ganhos com o estágio na medida em que oportuniza aos docentes compreender melhor estes espaços escolares.

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio.

Em concordância com as autoras, ressaltamos que no curso de formação de professores indígenas é essencial que os formadores se aproximem das escolas indígenas. O estágio oportuniza a ampliação da compreensão deste espaço na sua complexidade, como também uma relação mais próxima com seus professores. Esta relação, por sua vez, traz maior aprofundamento para o curso de formação.

Voltando à organização do Estágio no Curso 2, a disciplina do Estágio Supervisionado II é oferecida no sexto semestre e seu objetivo é mapear o uso da língua materna na comunidade e na escola e intervir nesta realidade com atividades específicas. Suas atividades articulam-se às atividades dos Tópicos Especiais que abordaram as práticas de alfabetização na comunidade (UEA, 2017). Ela propõe o estudo sobre o bilinguismo, articulando todos os princípios da educação escolar indígena e a realização de trabalhos diferenciados com a língua materna.

Quanto à proposta formativa, percebemos que a disposição das disciplinas Estudos fonológicos aplicados ao Ensino de Línguas, cujos docentes são especialistas na língua Tikuna e nas línguas Kambeba e Kokama (pesquisadoras da área nestas línguas), e Ensino de Língua Indígena para os Anos Iniciais, igualmente ministrada por professores que têm experiência em alfabetização de povos indígenas, foram trabalhadas antes do Estágio Supervisionado II e III, portanto, são contributos para a realização destes.

Os Tópicos Especiais concentraram-se em preparar a elaboração da pesquisa/mapeamento do uso da língua e dos espaços da comunidade em que poderiam realizar as atividades de intervenção pedagógica elaboradas no Estágio Supervisionado II.

Durante nossa permanência no campo de pesquisa, aconteceram as orientações do Tempo Comunidade e tivemos oportunidade de ver alguns registros do Estágio I. Percebemos a importância de refletir sobre a forma de organização e elaboração dos registros adotados. Entendemos que ter uma relação dialógica capaz de discutir pontos de vista diferentes é muito importante neste processo de orientação e reflexão acerca do estágio.

Neste sentido, nossa análise é de que o Estágio de forma geral, mas dos professores indígenas em particular, devido à complexidade envolvida, requer um acompanhamento sistemático, com tempos de socialização, avaliação e reflexão das atividades realizadas. Ressaltamos ainda que as aprendizagens são do sujeito em formação e do formador, pois o estágio é um espaço/tempo de aprendizagem para quem já é professor, quem está se formando professor e quem os orienta.

Nesse sentido, concordamos com o Parecer nº 28/2001 no que diz:

O estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001).

Ratificamos a importância de tempos de diálogo, socialização, reflexão e discussões coletivas advindas desta experiência entre os alunos estagiários, com a mediação do professor orientador. As duas coisas, permanência na escola e diálogo com o professor orientador, se complementam. Uma não se constrói sem a outra. E o registro é como um fio condutor que orienta esta relação dialógica de aprendizagem, pois traz a memória do experimentado na escola, das percepções ali

construídas pelo aluno estagiário, ao mesmo tempo em que porta elementos de discussão ao professor orientador. Nesta perspectiva, concordamos com Leite (2011, p. 47) ao assegurar que o estágio,

Poderá oferecer ao aluno da licenciatura condições para que compreenda o professor como um profissional inserido em determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar, refletir sobre a prática, bem como sobre o contexto político e social em que se desenvolve.

O tempo e o lugar em que este estágio se realiza diferem em cada realidade de formação de professores. No caso dos professores indígenas, refletir sobre este tempo histórico e o contexto político e social no qual se inserem suas práticas é aprofundar seus conhecimentos a respeito dos saberes tradicionais e fortalecer sua cultura.

Em continuidade, o Estágio Supervisionado III visa intervir na escola com um projeto de trabalho interdisciplinar/intercultural usando a língua materna. São retomados os temas acerca do planejamento, da organização de conteúdos e da interdisciplinaridade. Para alcançar este objetivo, é proposta também a elaboração de materiais didáticos específicos (UEA, 2016).

Segundo a coordenação:

No Estágio III a ideia é enfatizar o trabalho do professor dentro da escola indígena com diferentes atividades de forma intercultural e interdisciplinar. Nós usamos a ideia de sequências didáticas que já estava usando desde o Estágio II. A ideia é intensificar isso no Estágio III para que eles possam fazer o planejamento dessas sequências voltados para as atividades de cunho intercultural com a língua perpassando todo este momento mas também de forma interdisciplinar. A ideia é discutir o que se ensina e como se ensina nas diferentes áreas do conhecimento na escola indígena. Aí nós lançamos mão da Matriz de Referência da SEDUC, do RCNEI e de diferentes materiais que refletem sobre essa organização. (C1).

Desta feita, o Estágio vai se desdobrando em atividades que abrangem a reflexão sobre o professor indígena e sua trajetória formativa, a análise da escola em que atua, levando-se em consideração os princípios da educação escolar indígena no Estágio I, a reflexão mais aprofundada sobre bilinguismo a partir do uso da língua na escola e na comunidade, culminando com a intervenção por meio de atividades interdisciplinares nos Estágio III.

Já o Estágio Supervisionado IV objetiva compreender a gestão da escola indígena nos seus diferentes aspectos e propõe estudos sobre ela e os documentos da educação escolar indígena referentes à sua organização comunitária. (UEA, 2016) Segundo a coordenadora:

No Estágio IV a gente está pensando em refletir mais sobre a educação escolar indígena numa perspectiva mais macro de gestão de escola indígena. E refletir sobre a escola indígena comunitária a partir da ideia dos conselhos escolares, da gestão democrática. (C1).

Para nós, aprofundar o estudo da gestão escolar, a partir da premissa da escola indígena comunitária, é relevante como estratégia para poder pensar sobre as possibilidades de organização escolar que considerem o projeto societário dos povos indígenas.

Um dos docentes, professor da disciplina de Estágio I, afirma acreditar na proposta.

Como é que ele vai desenvolver uma educação específica? Como é que ele vai desenvolver uma educação intercultural, bilíngue? Qual é a amplitude que isso tem? Então eles vão entender melhor isso. Eu acho que é muito válido nessa questão e a forma como tá sendo tratada, com esses detalhes de como trabalhar isso aí, tem validade pra eles. Eu acho que é importante, eu acho que vale a pena apostar nessa situação. (D3).

A coordenação (C2) aponta que o estágio tem a função de fomentar a reflexão e fazer a análise do seu trabalho, uma vez que os acadêmicos já são professores em exercício.

Nota-se que a organização do Estágio no Curso 2 está centrada na escola em que os professores atuam. As atividades seguem um planejamento que está mais relacionado ao curso como um todo, enquanto as disciplinas se articulam para darem sustentação a elas. A nosso ver, nesse percurso, há também um processo reflexivo e os registros desempenham importante papel neste movimento. Portanto, o uso do caderno se constitui uma estratégia eficaz de registro e trouxe resultados positivos para o grupo nos dois cursos.

Ao apresentarmos a organização do Estágio no Curso 2, percebemos que este componente se articula ao curso de forma integrada. Há uma vinculação aos princípios da educação escolar indígena, uma vez que aborda cada um deles durante sua realização.

A escola bilíngue é enfatizada pela forma como o Estágio organiza atividades de estudo sobre o tema e avalia como isto acontece na comunidade escolar e no trabalho dos professores.

A especificidade e a diferença são contempladas no atendimento particular das escolas de seus povos, seja pelo trabalho com a língua materna, com

conhecimentos próprios, seja pela produção de um material específico para seu desenvolvimento.

Apesar de já estar garantido o direito de uma escola indígena intercultural, diferenciada, intercultural e bilíngue, muitos professores indígenas iniciaram a docência sem ter formação para tal, portanto, não tinham tido oportunidade de aprofundar o estudo sobre os princípios da escola indígena. Por conta disso, a clarificação destes elementos foi acompanhada de debates nos quais questionaram o próprio trabalho e suas escolas, durante o Estágio I.

Como nós professores indígenas fazer essa relação de trabalho né? Por exemplo: será que a minha escola trabalha só o conhecimento, só o conhecimento da cultura, o conhecimento específico, ou ela trabalha os dois conhecimentos, ou eles seguem lado a lado os dois conhecimentos, né? (A1).

Neste relato, o acadêmico questiona como trabalhar a interculturalidade e aponta na sua discussão as visões de escola que estão presentes no universo da educação escolar indígena: será que minha escola é culturalista? É uma escola colonialista? Ou é intercultural?

Para nós, essas indagações emergem quando ele vai refletindo à luz dos conhecimentos dos quais se apropriou na universidade (por exemplo: os diferentes tipos de escola indígena) e, por meio deste exercício, vai articulando teoria e prática.

Enfim, para os acadêmicos indígenas o Estágio apresentou-se como algo relevante e significativo, mesmo que já tivessem anos de experiência docente, uma vez que ele acrescentou um elemento novo nesse trabalho, isto é, o trabalho guiado pelos princípios da educação escolar indígena.

O estágio é muito interessante porque eu sou professor 15 anos, como professor profissional, então esse que faltava muitas vezes pra trabalhar assim na sala de aula, na comunidade indígena. (A9).

Retomando essa fala, outro sujeito afirmou que já conhecia os princípios, contudo, não tinha conseguido fazer a relação deles com no seu trabalho pedagógico. O Estágio oportunizou essa vinculação.

Agora, esse a educação específica e diferenciada, bilíngue. Antes já aprendia isso, mas não sei como fazer, não sei como organizar, não tinha como assim entrar no meu currículo, assim, pra dar aula. Agora ficou mais claro e essa é a diferença que eu tô aprendendo agora nessa, nesse curso agora de estágio. (A5).

Essa aprendizagem foi construída nas orientações, na análise de vídeos que apresentam o cotidiano de escolas indígenas, nos exemplos citados pelos colegas e, também, segundo eles, nas aulas. Lembraram especificamente das ministradas por um professor doutor indígena responsável pela disciplina “Organização Curricular da Escola Indígena”.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa consideraram que o Estágio foi um tempo importante no curso. Sem exceção, afirmaram sua contribuição para que se fortalecessem como professores indígenas e aprofundassem seus conhecimentos no campo da educação. Igualmente, reconhecem que a formação faz diferença para a realização do trabalho que executam nas escolas.

Um dos sujeitos considerou importante a elaboração de materiais didáticos específicos para a realização das atividades do Estágio com a língua materna na escola e na comunidade. Ele ressaltou ainda que isso deveria estar acontecendo desde o início do curso.

A importância desse estágio, desse curso é que eu como professor da etnia Kambeba, meus colegas também Kambeba, os colegas Tikuna, os colegas Kokama, elabora materiais pra que seja trabalhado em todas as escolas. Um trabalho limpo, um trabalho proveitoso, um trabalho dinâmico pra ser usado dentro das salas de aula, pra que fortaleça o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos, né? E tendo em vista a questão da cultura, tendo em vista o fortalecimento e a importância de manter a cultura pra que não se perca. Então junto com o estágio tem que trazer a cada dia mais elaboração e confecção, **acredito que desde o início a gente já deveria tá trabalhando, né, com a produção de material específico pra cada etnia.** (A10, grifo nosso).

A fala do acadêmico nos fez refletir sobre dois pontos. Primeiro, a organização do curso inicia os estudos com disciplinas generalistas que congregam as discussões sobre a sociedade e a educação de forma geral. Realmente, esses componentes não se voltaram à produção de materiais específicos, no entanto, os Tópicos Especiais se concentraram nas pesquisas sobre suas comunidades, sua organização e suas expressões culturais. A fala do acadêmico deixa transparecer que não conseguiu fazer uma relação destas pesquisas com as aulas nas suas escolas e o material que produziu não foi considerado por ele algo que pudesse ser utilizado para isso.

O segundo ponto a ser levantado é que os acadêmicos já são professores em suas comunidades, inclusive, alguns há bastante tempo. Então nos

questionamos acerca de suas produções anteriores durante o exercício do magistério.

Para nós, a fala do acadêmico mostra a necessidade de enfatizar os saberes da experiência acumulados pelos professores. Tardif (2013, p.19-20) nos diz que o saber do professor não tem uma única fonte, ele “é plural e também temporal [...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Concordamos com o autor que o saber do professor é formado ao longo de um percurso que não se inicia nos cursos de formação e também não se finaliza neles. Neste sentido, analisamos a necessidade de o curso dar mais ênfase aos saberes que estes professores já trazem de suas vivências da docência. É claro, eles participam das aulas falando de suas experiências, contando suas atividades, refletindo sobre elas, mas, para nós, isto poderia ser mais evidenciado.

A forma de organização a partir dos conteúdos das disciplinas, de certa maneira, leva a uma valorização destes em relação aos saberes trazidos pelos acadêmicos.

Igualmente, a organização dos cursos modulares, cujas aulas ocorrem no período de férias escolares, dificulta uma relação mais dinâmica entre todos os envolvidos no processo.

Contudo, ainda que apresente dificuldades, podemos afirmar que o estágio na formação de professores, de forma geral, e na formação de professores indígenas, de forma específica, adquire mais sentido e significado para os estagiários quando realizado em escolas reais de suas comunidades. O processo reflexivo gestado neste componente curricular estende-se em ações de transformação no “campo” em que atuam.

Na última etapa da pesquisa, durante a realização do último grupo de discussão, os acadêmicos relataram algumas expectativas em relação ao TCC.

Agora eu quero mais estágio pra se preparar mais pra futuro porque, como um colega disse, tem um grande medo pra fazer o que está na minha frente. Como um TCC, como a gente vai fazer, tem medo de fazer, mas eu quero experimentar o que tá no meu futuro. Você já passou é fácil de fazer, porque tá na frente, tem medo de fazer, mas eu tô esperando pra gente até chegar lá, como é que a gente fazer. (A2).

A ansiedade para a realização do Estágio deu lugar à expectativa para sua chegada, uma vez que, para o acadêmico, significa melhorar seu desempenho.

Ele relembra que, no início, eles tinham medo do Estágio, e da mesma forma agora sentem ansiedade em relação ao TCC, contudo, sentem-se fortalecidos para fazê-lo. Nas palavras dele, o que já fizeram se torna fácil, mas o que ainda está por vir é um desafio. E estão abertos a ele. Como no Curso 1, o TCC apresenta os resultados e reflexões do percurso do estágio, podendo usar diferentes linguagens.

6.3 A identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena

Neste tópico, trazemos algumas discussões emergentes de nossas análises sobre as contribuições e/ou dificuldades do curso para o fortalecimento da identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena.

Durante a realização do grupo de discussão, em fevereiro de 2016, os sujeitos participantes da pesquisa expressaram sua concepção de professor indígena e o que entendiam ser seu papel na comunidade. Embora tragam semelhanças com as falas dos egressos do Curso 1 já apresentadas, consideramos que seja importante também registrar as percepções dos acadêmicos do Curso 2, em andamento, uma vez que a recorrência das falas assinalam uma característica dos sujeitos deste magistério intercultural.

A docência, para muitos deles, começou antes de uma formação inicial e acabou resvalando na falta de conhecimentos pedagógicos, que eles buscam no curso que ora frequentam.

Como, por exemplo, eu, no meu caso, a comunidade precisava de um professor e não tinha. Então a comunidade me nomeou como professor. Mas como meu colega tá dizendo aí muitas vezes a gente não tá preparado para lidar com os problemas que a escola tá enfrentado, os problemas dos alunos. (A1).

Para este acadêmico, assumir a tarefa que lhe foi dada pela comunidade quando o nomeou professor significou um desafio por não se sentir preparado para isso. Entretanto, sua pertença àquele povo e à comunidade o impeliu a aceitar o trabalho para o qual foi nomeado. Este também foi o ocorrido com o A8, que reconhece a necessidade da comunidade ter um professor indígena e, assim, acabou assumindo a tarefa, mesmo sem a formação necessária.

Na formação pra professor entrei sem saber de quase nada. Essa questão da formação é importante. O processo de formação dos professores indígenas é importante porque prepara o professor para trabalhar na

questão das escolas indígenas. A comunidade, ela precisa desse professor, né? (A8).

É comum encontrarmos casos semelhantes entre os professores indígenas. Outro acadêmico narra o início da sua docência como algo complexo e difícil.

E entrei na sala assim, não tinha noção de como iniciar a aula, entendeu? Eu entrei, assim, na multisseriada, turma multisseriada, Aí eu entrei na sala não tinha noção, não sabia como aplicar a aula. (A7).

A multissérie consiste no agrupamento de alunos de diferentes séries no mesmo espaço e sob a coordenação de um único professor, que é responsável por todos os componentes curriculares. Sem dúvida, exige do docente um saber fazer e uma capacidade de planejamento que lhe deem condições de organizar o trabalho, ensinar, estar atento aos alunos e ainda produzir registros durante as atividades. Concordamos que seja muito difícil cumprir tais metas para um iniciante que não recebeu nenhuma formação para o trabalho docente.

A fala do acadêmico, em grande medida, encontra eco na história de outros acadêmicos do grupo. Alguns contaram que tinham colegas com mais experiência na escola e ofereceram apoio, aliviando a preocupação com a tarefa. Para eles, o mais difícil era organizar as aulas, as atividades, a forma de tratar os conteúdos e lidar com os alunos.

Neste contexto, uma das expectativas em relação ao curso é aprender esses saberes que lhes fizeram falta no início da docência e, segundo esses acadêmicos, ainda não conseguiram apropriar-se devidamente.

Seria importante também trazer uma formação que capacita os professores como fazer planos, pra ajudar os professores a organizar seu plano pra dar uma aula bem explicada pelos seus alunos dentro da comunidade e dentro da escola. (A8).

Para esses professores que estão na formação inicial mesmo já sendo professores em exercício, os saberes pedagógicos são uma busca e uma meta a atingir. Eles entendem que necessitam desses saberes para “dar uma aula bem explicada”. De certa forma, entendem que se souberem “organizar a aula”, conseguirão mais êxito no trabalho do professor.

Percebemos que, na ânsia de conhecer e aprender, eles buscam mais segurança também para o ato de ensinar, pois entendem que essa é uma tarefa

importante para seu povo. Por conta disso, encaram o planejamento como uma forma de organizar o trabalho para conseguir tais objetivos, e não como uma tarefa burocrática ou tecnicista.

Esse processo de formação é muito importante pra que a gente possa tá preparado né, pra resolver esses problemas que existem dentro da comunidade. Muitas vezes, eu vou pra escola e trabalho, e muita das vezes eu paro pra pensar, né ... Será que é dessa forma que eu tô ensinando? Será que tá correta essa forma que eu tô ensinando? Será que eu não estou prejudicando o aluno? Se eu prejudicar o aluno eu tô me prejudicando também. Muitas vezes eu paro pra repensar, eu tenho que repensar tudo isso. (A1).

A preocupação assenta-se sobre “ensinar correto”, “não prejudicar o aluno” e se formar para “resolver os problemas da comunidade”. Ao mesmo tempo em que reflete a respeito da formação para conseguir ensinar bem, ele entende que o seu trabalho ajuda a comunidade, pois a escola é parte dela e integra a formação dos indígenas que nela estão inseridos. O acadêmico em questão entende que seu papel é de ensinar e de ser um agente político do seu povo, e tem clareza de que precisa fazê-lo bem.

Esta concepção está presente também em documentos oficiais como o Referencial Nacional para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 20) “De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola.”

A escola é seu lugar de trabalho e de mediação das relações, entretanto, não podem ignorar que a comunidade na qual está inserido é maior que a escola e que dela fazem parte e nela também atuam.

Ao traçar o perfil do egresso, a Resolução nº 1/2015, que trata das Diretrizes Nacionais para a formação de professores indígenas, faz alusão ao perfil exigido por eles (Art. 7º) como “perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas”, afirmando que o professor terá uma atuação que não pode ser apolítica, ingênua ou desprovida de compromisso com seu povo.

Os diálogos dos grupos de discussão expressaram por diversas vezes a forma como se posicionam em relação ao tema.

Essa formação inclusive que nós estamos fazendo aqui, pra mim e pra minha etnia vai ser de grande importância. Porque nós reafirmamos como indígena e sabemos que temos onde nos embasar pra ir buscar nos nossos direitos, não só direitos como nossos deveres também. (A6).

O Curso é importante para que ele possa se autoafirmar professor indígena. Na percepção do acadêmico, o Curso tem contribuído nesse quesito e, para ele, isso é muito importante, assim como para sua etnia.

Essas discussões foram exaustivas e ganharam grande relevo durante as aulas quando estivemos em campo para a pesquisa nas disciplinas de Didática, Estágio I e Tópicos Especiais. A afirmação do acadêmico também nos faz refletir sobre o valor de ter políticas públicas voltadas para este magistério. A formação de professores indígenas é um direito desses povos e de suas escolas. Nesta direção, a fala de um professor indígena, docente do curso, indica que um currículo que visa formar professores indígenas precisa estar voltado “para dentro”.

Eu penso que o curso precisa estar voltado pra dentro. Ele não pode estar voltado pra fora. Se o curso for voltado pra fora ele vai receber alunos indígenas e formar indígenas que pensam como branco. Aí não vai fazer sentido o trabalho dele na escola indígena. (D5).

Indagamos ao professor o que era estar voltado “pra fora” e ele respondeu que é um currículo que não tem preocupação com a questão indígena e privilegia somente os conhecimentos “dos brancos”. Então, segundo ele, “os indígenas saem com pensamento de branco.”

A fala do acadêmico citada abaixo mostra que esta é realmente uma preocupação, confirmando a afirmação do professor (D5), e entende que precisa de formação para exercer a função docente.

O professor indígena, ele tem uma grande responsabilidade de tentar ser assim, uma liderança, de tentar entender a realidade da comunidade indígena. É que muita das vezes nós trabalhamos ali e não temos formação (A1).

O sujeito compreende a importância da formação e tem clareza que a falta dela compromete seu trabalho. Ele compreende que seu papel tem que ter impactos positivos na comunidade, mas que isso é processual, que vai enfrentar dificuldades e levar um longo tempo para alcançar os resultados de sua ação.

Mas o meu papel tem que deixar rastro, mas um rastro que é firme. E o nosso papel não é imediato que nós vamos ver ,não. Ah hoje eu tô lutando e mais tarde vou ver resultado. Não, ele vai ser um processo e esse processo, ele é longo. Então nosso papel, ele tem que tá ali firme, igual aquela vara que a gente prende a canoa vem o vento, vem a onda ele balança, balança, mas ele não sai. E assim mesmo tem que ser nosso papel. (A4).

Analisamos na fala acima que os acadêmicos formulam um discurso de compromisso com o seu povo e a educação escolar indígena. Enxergam as dificuldades desta trajetória, mas compreendem que estes dois vetores estão ligados. O primeiro vetor é o compromisso com seu povo e se expressa no aprofundamento da especificidade que precisa ser atualizada, mantida, revitalizada; o segundo vetor é a educação escolar indígena e serve como instrumento de fortalecimento do primeiro. Portanto, esses vetores se imbricam no seu papel de professor que se concretiza no contexto da comunidade.

Lá na minha comunidade eu faço a diferença, porque o papel do professor é fazer a diferença na comunidade. Não ser igual do outro, procurar fazer melhor para a população da sociedade naquela comunidade em que vive e para os alunos também. (A5).

Assinalamos como muito recorrente nos discursos dos acadêmicos a referência à escola e comunidade como intimamente ligadas e interdependentes. Sobre o Curso, os acadêmicos trazem explícito nas suas falas a importância que lhe atribuem e consideram que foi um ponto fundamental no seu fortalecimento como indígena:

O curso na verdade ele veio mesmo pra fortalecer mais ainda a identidade, a nossa identidade. Porque o que eu sabia da minha cultura, o que eu sabia antes de atuar como professor, eram coisas básicas, era coisa pouca, muito pouca. Aí a partir do curso, a partir dessa formação e alí trabalhando na Secretaria, eu já tinha sempre esse contato com a cacique. A gente ficava sempre conversando sobre a cultura, então algumas coisas já sabia, mas eu fui aprofundar mesmo meus conhecimentos sobre cultura, sobre identidade como índio Kambeba e buscar mais a fundo as minhas raízes a partir do curso mesmo. (A10).

É no contato com o Outro que reconhecemos o que somos. Assim, também para os professores indígenas em formação, essa identidade é fortalecida nestas relações estabelecidas, seja com outros indígenas, seja com a universidade. E enquanto vão buscando os mais velhos, as lideranças de seus povos para aprofundarem seus conhecimentos nos do seu povo específico, estabelecem um movimento que vai além do curso, do seu PPC, da sua proposta.

Para os sujeitos da pesquisa, o curso tem desempenhado importante papel nesse quesito.

O curso, posso dizer assim que ele veio para nos ajudar a refletir sobre as nossas ações na educação indígena. Acredito que foi uma porta que nos trouxe pra que a gente pudesse pensar em tudo aquilo que a gente já trabalhou e pensar ainda naquilo que a gente vai trabalhar, de que forma vamos trabalhar, de que forma a gente vai repassar aquele conhecimento que nós estamos tendo aqui dentro do curso, porque muitas vezes nós

pecamos em situações que nós repassamos, que nós não sabemos mesmo, muitas das vezes, sobre a escola indígena [...] Então **o curso ele tá servindo muito assim pra... como um horizonte pra direcionar qual o caminho certo que a gente pode melhorar a educação né?** (A1, grifo nosso).

Nossa compreensão é de que a valorização atribuída ao curso acontece ante ao que já aprenderam, discutiram, mas, sobretudo, no que diz respeito a repensar sua ação de professores e projetá-la de forma diferente no futuro. Nos dizeres do acadêmico (A1), as aprendizagens que construiu até agora lhe permitem fazer uma autoavaliação e encontrar um caminho mais coerente com as especificidades da educação escolar indígena.

Então a gente tem que aprender a viver junto pra que a gente fortalece mais a nossa educação diferenciada dentro da nossa comunidade [...] eu quero tá fazendo a diferença na minha comunidade, não só na minha comunidade, quero tá fazendo a diferença seja aonde for, dentro da educação. (A8).

O caminho almejado pelo acadêmico Tikuna é uma orientação para os projetos pedagógicos de curso de formação de professores indígenas que visam à formação para a atuação em diferentes instâncias da comunidade. Conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2015:

Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para: I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena. (BRASIL, 2015).

Nossa conclusão é que, ao pensarem na sua docência como um trabalho que pode fazer a diferença na comunidade, os acadêmicos entendem o ensino como uma prática social, mesmo que não o expressem deste modo. Na sua concretude, eles entendem que seu trabalho pode transformar a realidade e acreditam que a formação recebida será determinante nesta empreitada.

Do mesmo modo, Pimenta afirma que “O ensino como prática social vai tomando formas, transformando seus contextos e sendo transformado por eles” (et al, 2013, p.144).

Essas formas, no caso dos professores indígenas em formação, são as novas relações que vão estabelecendo com a escola e a comunidade, buscando transformá-las em algo mais significativo para seus povos, de modo a serem protagonistas desse processo.

As falas dos acadêmicos nos apontam para a afirmativa de que o curso tem contribuído para esta compreensão de novas formas de ensino e oportunizado aos sujeitos envolvidos uma discussão coletiva sobre o tema. No que tange ao comprometimento com esses contextos, nossa percepção é que, em grande medida, os acadêmicos têm se preocupado em convergir seu trabalho nesta direção.

Souza e Fleuri (2003) chamam de descentramento esse olhar para nós mesmos a partir da cultura de outros, o que nos possibilita afirmar no que somos. Para isso, o descentramento necessita encontrar espaço também na instituição formadora. Este trabalho permitiu-nos entender que é preciso olhar “deste outro lugar” se quisermos construir propostas significativas para a formação de professores indígenas. As instituições formadoras são desafiadas a estarem atentas e a desenvolverem estratégias para buscá-lo por meio das pesquisas, da interlocução com os movimentos indígenas e outros espaços específicos desta área.

Em se tratando do Curso 2, podemos afirmar que há especificidade na proposta, no que tange ao desafio de trabalhar a língua materna, a centrar-se nas questões da escola indígena para organização do Estágio e no esforço envidado para apoiar o fortalecimento da identidade do professor indígena. No entanto, sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer nesta direção e que isso exige formadores bem inseridos nesta área, abertos ao diálogo intercultural e a outras epistemologias.

Parafraseando Santos (2009), é urgente que as instituições formadoras de professores indígenas, os elaboradores de políticas públicas desta natureza compreendam que existem outras formas de conhecimentos, no caso conhecimentos indígenas, que queiram compreendê-los e estejam dispostos a aprender a partir deles e com eles.

Retomando a proposta do Curso 2, os sujeitos evidenciaram contribuições significativas seja no âmbito do fortalecimento da identidade de professor indígena, seja também na sua atuação. O curso, portanto, constitui-se em um ganho para os povos envolvidos, já que tem empregado esforços a fim de atender as necessidades desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, estamos vivendo um tempo de desmonte das políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Questões relacionadas à demarcação de terras, corte de verbas e outros conflitos têm sido frequentemente citados na mídia. O movimento destes povos tem mobilizado ações chamando a atenção da sociedade para a reivindicação de seus direitos.

Apesar de um amparo legal que assegura o direito a uma educação escolar própria, específica e diferenciada, a aprovação de leis não garante a efetivação deste direito, conforme mostram os dados das escolas indígenas no Censo Escolar de 2014. No caso da formação de professores indígenas, as poucas experiências e seu caráter recente revelam que esta é uma área que precisa de investimento e de consolidação como política institucional.

Considerando o objetivo desta pesquisa, “Compreender a proposta formativa de dois cursos para professores indígenas ofertados pela Universidade do Estado do Amazonas no TEE Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade”, a discussão que estabelecemos mostra que a formação de professores indígenas não pode desvincular-se da escola indígena e de seus princípios orientadores. Esta escola, por sua vez, deve atentar ao contexto dos povos envolvidos e suas especificidades, em que eles sejam partícipes na construção da proposta formativa.

Problematizamos nossa pesquisa a partir da seguinte questão: “Como se organiza a proposta formativa dos cursos de formação de professores indígenas ofertados pela UEA no TEE Alto Solimões na perspectiva da interculturalidade?”. Os resultados mostraram que a organização das propostas formativas nos dois cursos analisados apresentam diferenças entre si, particularmente na composição das turmas e na política linguística adotada.

O Curso 1 atendeu a indígenas e não indígenas, enquanto o Curso 2 atende exclusivamente a indígenas e enfatiza o trabalho com a língua materna. Ambas as formações são construídas em torno da organização do conteúdo por disciplinas. No caso do Curso 2, a organização do tempo comunidade objetiva alargar o tempo da formação por meio de atividades de pesquisa desenvolvidas pelos acadêmicos no período entre os módulos do curso.

Esta organização possibilitou aos acadêmicos aprofundarem-se nos estudos sobre suas comunidades e trazer subsídios para os debates no curso.

Neste caso, a coordenação analisa que o material produzido necessita ser mais aproveitado no desenvolvimento das aulas e retornar para as comunidades como material didático a ser utilizado nas escolas.

A discussão sobre a escola indígena e os princípios da educação escolar indígena se apresenta de forma mais aprofundada no Curso 2, por ser este um curso mais específico.

Quanto à análise do Estágio, em ambos os cursos, se propôs a uma pesquisa nas escolas campo e no desenvolvimento de intervenções pedagógicas construídas a partir do contexto analisado. Apresentou-se como um tempo importante de reflexão acerca da escola e das práticas desenvolvidas, promoveu a autoavaliação dos acadêmicos e o alargamento das discussões referentes à escola indígena e se configurou como um campo fértil de relação entre a escola e a universidade.

Das atividades desenvolvidas, destacamos o registro com o uso de cadernos. Nesta direção, salientamos que é um avanço na sistematização das práticas engendradas pelos acadêmicos como forma de memória, análise e reflexão delas, e que tal adoção abre possibilidades para a produção de novos conhecimentos a partir dos contextos em que estes professores atuam. Consideramos importante a forma como comparecem na proposta formativa. Entretanto, há que se avançar ainda no sentido de sistematizar esses saberes para um empoderamento destes sujeitos na produção de novos conhecimentos.

Ressaltamos a relevância do acompanhamento e trabalho do professor de Estágio, a fim de fomentar a reflexão sobre as experiências vivenciadas no sentido proposto por Larrosa (2016) e no que se refere a identidade docente. Nesta perspectiva, reafirmamos a importância do estágio e a necessidade de estar integrado à proposta formativa, como também que ele seja assumido de forma coletiva no curso.

Na percepção dos egressos e acadêmicos, o curso tem levado a um aprofundamento do papel do professor indígena e a sua atuação nas escolas indígenas. Os formadores e a coordenação percebem que um curso mais específico traz melhores resultados e salientam a urgência de estudo e aprofundamento para desenvolver um trabalho diferenciado.

Destacamos o desafio das instituições formadoras na construção de propostas formativas de modo parceiro com os povos envolvidos, a fim de que os

desafios trazidos para esta formação reverberem em práticas interculturais. Os sábios e as lideranças dos povos indígenas devem tomar parte neste processo, como afirma a Resolução 1/2015, que estabelece as Diretrizes para a formação de Professores Indígenas.

Salientamos ainda que o Núcleo Docente Estruturante desses cursos seja uma equipe multidisciplinar capaz de fomentar discussões, trabalhos e pesquisas nas diferentes áreas do currículo. Estar aberto à avaliação contínua, ao trabalho coletivo e colaborativo é uma prerrogativa necessária. O conflito faz parte do diálogo e como tal não pode ser considerado impedimento nesse processo.

Sendo assim, deixamos algumas recomendações para a formação de professores indígenas que, acreditamos, são urgentes para a consolidação do direito destes povos a uma educação escolar própria, conforme já assegurado nos documentos legais.

1. A definição de uma política institucional, de forma a assegurar o atendimento destas demandas, com um planejamento de oferta de cursos regulares e específicos pelas instituições formadoras. Igualmente, o investimento em pesquisas nesta área e no acompanhamento das atividades dos acadêmicos durante as atividades desenvolvidas em suas comunidades deve compor as preocupações destas instituições, como meios de produzir novos conhecimentos.
2. Os movimentos indígenas precisam se mobilizar na reivindicação do direito de participação na construção dos currículos das propostas formativas, a fim de garantir a especificidade. A presença de seus líderes e sabedores no desenvolvimento do curso e a avaliação contínua envolvendo as comunidades são fundamentais.
3. A formação de formadores também é uma necessidade a ser considerada pelas instituições responsáveis, assim como a produção de materiais específicos. O compromisso ético e político dos formadores de professores indígenas deve reverberar em pesquisas, cujos resultados contribuam com o avanço da discussão na área, bem como na própria formação contínua, e que culminem em uma docência mediada pela pesquisa e pelo diálogo intercultural.

4. Formar formadores indígenas que assumam o protagonismo destas ações é também um desafio e cabe às universidades assumirem a vanguarda destas políticas.

Neste sentido, salientamos que é preciso avançar na formulação de uma política que supere o caráter pontual e se organize em torno de um compromisso com estes sujeitos, criando mecanismos que possibilitem sua participação nos processos decisivos para a construção de novas propostas. Na UEA, o trabalho com formação de professores indígenas é recente e carece avançar no estabelecimento de uma política institucional definida para o atendimento desta demanda.

Por fim, relembramos que é necessária ousadia para sair das matrizes curriculares já organizadas nas instituições e construir propostas específicas para formação desse magistério intercultural. Sendo assim, esperamos que as reflexões aqui construídas a partir da percepção dos sujeitos envolvidos e da análise das propostas formativas possam colaborar provocando novas discussões e questionamentos acerca do tema. Afinal, um rio sempre está em movimento e este movimento faz parte da sua existência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANTUNES, C. P. **Experiências de Formação de Professores Kaingang no Rio Grande Do Sul**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.

AQUINO, E. V. **Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância guarani/kaiová, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Amambai- MS.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, M. G. L. **As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (1998-2010)**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, K. H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço De Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UGMG, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1 ed. 47. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BENDAZZOLI, S. **Políticas Públicas De Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

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

BERGAMASCHI, M. A.; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2. p. 143-161. mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2016.

BETTIOL, C. A.; SOUZA, A. S. D.; LEITE, Y. U. F. Políticas públicas para formação de professores indígenas: direito, problematizações e perspectivas. In: **Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**: Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/politicas-publicas-para-formacao-de-professores-indigenas-direito-problematizacoes-e-perspectivas.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2017.

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

_____. Lei nº 9.394/ 96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Seção 1. Pag.19.

_____. Parecer CNE nº 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. Parecer CNE nº 28/2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.**

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 11, mai. 2006.

_____. Decreto nº 6.755/2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.** 2009.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.**

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

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

_____. Portaria nº 1.062. **Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.** Publicado no DOU de 31/10/2013 (nº 212, Seção 1, pág. 44).

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

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2015. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.**

BRASIL. **Documento Base da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista.** Julho de 2015. FUNAI. Brasília, DF.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (Orgs.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out.-dez. 2014.

CANÁRIO, R. A escola : o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**, PUC- São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1988.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Trad. Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

CANDAU, V. M. **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e praticas pedagógicas, 2011. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CZARNY, G. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

D'ANGELLIS, W. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. 2007. UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. Campo Grande: **Série-Estudos/UCDB**, n. 30, p. 305-323, jul-dez 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Bras. Estudos Pedagógicos**, v. 92. n. 230, p. 34-51. jan./abr. 2011.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1357. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 abr. 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003. p.129 -150.

GOMES, V. R. **A Formação Docente na Perspectiva da Epistemologia Social: Uma Análise da Proposta Curricular do MEC para Formação de Professores Indígenas**. 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina-SC.

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

GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. **Revista Meditações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul-dez. 2000.

HALL, S. **A identidade na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997, vol. 22, nº 2, p. 15-46. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:x663_ja_0S4J:www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 21 dez. 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.(Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

ISA [Instituto Socioambiental]. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna>>. Acesso em 05 out. 2016.

_____. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kokama>> . Acesso em 05 out. 2016.

_____. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kambeba/320>>. Acesso em 05 out. 2016.

JESUS, J. N. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, nº 18. pp. 07-20 Jan-jun./201

JOVCHELOVUTCH, S; BAUER, M, W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

KHAN, M. "Educação Indígena" versus Educação para Índios: sim, a discussão deve continuar. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994. p. 137-144.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

LOPEZ, L. E. Interculturalidad, educación y política em américa Latina: perspectivas desde el sur pistas para uma investigacion comprometida y dialogal. In: LOPEZ, L. E. **Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latino-americanas.** La Paz: FunProeib Andes-Plural, 2009. p. 129-220.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real.** Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília. Brasília.

LUCIANO, G. J. S. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil.** Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2016.

_____. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e Da metodologia do censo Inep referente à questão indígena.** 2015. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/relatorio-diagnostico-censo-escolas-indigenas-inep-vf.pdf>. Acesso em 16 jun. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 67-94.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura conceptual da formação de professores. In: **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, F. A. O. **A construção da Escola Indígena: possibilidades de formação educacional e a questão da identidade cultural dos puyanawa.** 2011.

139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense.

MARTINS, A. M. S. Oralidade e escrita nas escolas indígenas - do bilinguismo subtrativo a um bilinguismo aditivo: é possível? In: SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A.; MAXIMIANO, C. A. **Anais do 1º Simpósio PROIND Educação e Diversidades Amazônica**. Manaus: UEA Edições, 2013. p. 240-261.

MELATTI, J. C. **Áreas Etnográficas da América Indígena Alto Amazonas**. Retocado em 2016. Capítulo 2. Disponível em: <<http://www.juliomelatti.pro.br/areas/f2altama.pdf>>. Acesso em 19 out. 2016.

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

MELIA, B. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49. dez. 1999. p. 11-17.

MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: MIRANDA, M. I.; SILVA, L. C. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Junqueira&Marin, 2008. p. 15-36.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-32.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA: **Movimento Kokama em São Paulo de Olivença, AM**/ coordenação do projeto Alfredo Wagner Berno de Almeida; equipe de pesquisa Altaci Correa Rubim, Glademir Sales dos Santos. Manaus: UEA Edições, 2013.

_____. **Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: movimento Kambeba – a resistência ao longo do tempo**. ALMEIDA, A. W. B.; MARIN, R. E. A. (Coords.). Manaus: UEA Edições, 2014.

OLIVEIRA, J. P. Prefácio. Ajudando a construir o futuro. In: SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. (Orgs.). **Unindo pessoas por meio dos rios: a experiência do**

PROIND no ensino presencial mediado por tecnologia. Manaus: UEA Edições, 2016. No prelo.

OLIVEIRA FILHO, J. P. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área de Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PÁDUA, E. M. M. Análise de Conteúdo, Análise de Discurso: Questões Teórico- Metodológicas. **Revista de Educação**. PUC- Campinas, Campinas, n.13, p. 21-30, 2002.

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-26.

_____; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEREZ- GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRELLI, M. A. S. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas kaiowá e guarani**. 2007. 304f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru-SP.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? São Paulo: **Cad. Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2017.

_____. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, set.1997. p. 5-14. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em 29 mar. 2017.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**: Rio de Janeiro, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; et al. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 18, n. 52, jan.-mar. 2013. p. 143-241.

PINTO, F. F. **Licenciatura Específica Para Formação De Professores Indígenas /Turma Mura**: Um Balanço Dos Dois Primeiros Anos Do Curso À Luz Das Expectativas Dos Alunos. Dissertação de Mestrado. UFAM. 2011a.

PINTO, M. D. O. S. **Os Processos De Construção De Uma Escola Diferenciada: O Caso Da Escola Indígena Ixubay Rabui Puyanawa**. Tese de doutorado. UFMG. 2011b.

ROCHA, R. B. **Direitos Indígenas e Educação Escolar**: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade. Dissertação de Mestrado. UCDB. 2012.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 24 jan. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Trad. ROSA, E. F. F. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, L. C. Pedagogia intercultural: a trajetória de uma política indigenista de educação superior. In: SOUZA, A. S. D.; BETTIOL, C. A. (Orgs.). **Unindo pessoas por meio dos rios: a experiência do PROIND no ensino presencial mediado por tecnologia**. Manaus: UEA Edições, 2016. No prelo.

SANTOS, M. C. P. O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, 2009, 22 (1), p. 89-103. CIEd. Universidade do Minho.

SILVA, I. M. O. **Os cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luis-MA.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, J. C. Currículo escolar e os atos de currículo: contribuições no processo de formação de identidades. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, p. 7-19, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/15990>>. Acesso em 18 mar. 2017.

SOUZA, M.I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SCHÖN, A. S. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

TUBINO, F. El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales. In: Rodriguez, M. (Comp.). **Foro de educacion, cidadania e interculturalidade**. México: SPE/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano, ContraCorriente, 2005.

UEA, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia com Formação em Interculturalidade, da Universidade do Estado do Amazonas**, localizada em Manaus-AM. Elaborado em 2013.

_____. **Arquivos do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Amazonas**, localizada em Manaus-AM. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, UEA 2017-2021. Disponível em: <<http://www.pdi.uea.edu.br/>>. Acesso em out. 2016.

_____. **Histórico da UEA**. Disponível em: <<http://www2.uea.edu.br/sobreuea.php?dest=historico>>. Acesso em jan. 2017.

WEIGEL, V. A. Pesquisa e Prática Pedagógica: conhecer, participar e transformar. **Amazônida** (Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas), Manaus, v. 6, n. 1, p.126-131, jan./jun. 2001.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 115-138.

_____. **Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola**. **Presença pedagógica**, v. 6, n. 34, jul/ago. 2000. p. 5-15.

Links:

<http://docslide.com.br/documents/convencao-da-aba-de-1953-para-grafia-de-nomes-indigenas.html> Acesso em 15 nov. 2016.

<<http://museumaguta.com.br/>>. Acesso em 21 out. 2016⁴¹.

⁴¹ O Museu Magûta foi o primeiro museu indígena criado no Brasil em 1990, em Benjamin Constant, AM. Possui uma rica coleção de objetos relativos aos mais variados aspectos da cultura material do povo Ticuna, exibida segundo uma museografia delineada pelos próprios indígenas.

ANEXO

ANEXO 1 – Quadro de resumos dos trabalhos levantados no banco da CAPES:

Dados do trabalho	Título/palavras chave/resumo
<p>1.</p> <p>Autor: Francisca Adma de Oliveira Martins.</p> <p>Orientador: Jorge Nassim Vieira Najjar</p> <p>Instituição: Universidade Federal Fluminense</p> <p>Data da defesa: 01/02/2011</p> <p>Mestrado Acadêmico em Educação</p>	<p>A construção da Escola Indígena: possibilidades de formação educacional e a questão da identidade cultural dos puyanawa</p> <p>Palavras-chave: cultura indígena; identidade indígena</p> <p>Resumo: Nosso estudo sobre a escola indígena puyanawa sugere uma reflexão sobre as muitas vozes que pululam o cotidiano desta instituição que, atualmente, busca se tornar efetivamente diferenciada, tendo como uma de suas principais metas a (re) construção de sua língua, identidade e cultura puyanawa. Para tanto temos como objetivo compreender como se apresentam os diferentes discursos na fala dos diferentes sujeitos índios e não índios sobre a construção da escola indígena diferenciada, assim como o processo de formação educacional e a questão da identidade cultural puyanawa, realizado especialmente com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Considerando o objeto a que se pretende compreender, optamos por uma abordagem qualitativa, com abordagem empírica na medida em nos preocuparemos com o contexto em que essa ocorre. Este trabalho está fundamentado na análise documental, observação de aulas no primeiro ano do Ensino Fundamental e espaços da escola e aldeia, nos depoimentos dos professores dos gestores escolares, professores pais e lideranças indígenas, nos dias normais de funcionamento da escola, nos momentos de convivência, nos programas de formação de professores onde fui professora. Na busca de dados participei de encontros, seminários, cursos de formação ,reuniões pedagógicas na escola e atividades culturais. O povo puyanawa busca, especialmente nos dez últimos anos, tendo a escola como um espaço de possível (re) construção de sua língua e identidade cultura, (re) aprender a língua</p>

	<p>e cultura de origem. A pretendida educação escolar indígena tem ganhado alguns espaços nos últimos anos, mas ainda não é o suficiente para garantir uma educação totalmente diferenciada, como pretende os puyanawa, embora tenham consciência de que precisam de muito mais experiência para alcançar esse objetivo. Os aspectos relacionados à interculturalidade e o bilingüismo na aldeia, no seu sentido apropriado a pretensão puyanawa, não está bem definido, visto que as recomendações legais, feitas pelo governo do estado para a manutenção da cultura e identidade do povo, na prática, há uma distante correlação entre o proposto ou imposto pelo estado e o que a comunidade puyanawa quer e necessitam da escola. Apesar de todos os esforços a etnia não tem conseguido implementar satisfatoriamente o projeto de (re) construção da língua e identidade cultura pretendido pelo povo puyanawa na busca de fazer da etnia uma autêntica comunidade indígena.</p>
<p>2. Autor: Maria Dolores De Oliveira Soares Pinto Orientador: Marildes Marinho Da Silva Instituição: Universidade Federal De Minas Gerais Data da defesa: 01/03/2011 Doutorado em Educação</p>	<p>Os Processos De Construção De Uma Escola Diferenciada: O Caso Da Escola Indígena Ixubay Rabui Puyanawa Palavras-chave: escola diferenciada; formação de professores; linguagem Resumo: Esta tese investigou os processos de construção da escola Ix?bã? Rabu? Puyanawa nos moldes de uma escola diferenciada, levando em consideração suas características: específica, bilíngue, intercultural e de qualidade (CAVALCANTI, 2008 e 1999; D'ANGELIS E VEIGA, 1997; DALMOLIN, 2004; GRUPIONI, 2006; MAHER, 1996 e 2006; MINDLIN, 2004; MONTE, 2000; RODRIGUES, 2007). A investigação tomou como ponto de partida teórico o reconhecimento da especificidade étnica, das singularidades culturais e do privilegiamento dos conteúdos presentes na cultura tradicional forjados em costumes pré-colonizadores e na língua puyanawa. Essa afirmação conteudística, no currículo do Ensino Fundamental, onde a cultura e a língua são dimensões</p>

simbólicas e epistêmicas da cosmologia étnica indígena, interage com conteúdos da cultura não índia, ocidental, permitindo que a escola na aldeia adquira uma condição não aculturadora mas, sim, de diálogo e alteridade (GOMES, 2006; MELIÁ, 1999 e FLEURI, 2003). Assim, este estudo partiu do seguinte problema: A escola Ix?bãý Rabu? Puyanawa tem conseguido estabelecer diálogo entre a prática educativa e a teoria indicada para a construção dessa escola diferenciada, a fim de garantir a apropriação da linguagem escrita ao mesmo tempo que estimula o contato com as tradições de seu povo? No processo de geração de registro foram aplicadas diferentes técnicas como a observação participante e entrevistas semi-estruturadas, ancoradas em pressupostos da etnografia, uma vez que se pretende apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social (ANDRÉ, 2005; ERICKSON, 2001 e ROCKWELL, 2008 entre outros). Os registros foram analisados, considerando o contexto sócio-histórico do ambiente pesquisado, as vozes dos diferentes atores envolvidos nesse processo foram ouvidas em um discurso pedagógico, político, social e mesmo econômico (BAKHTIN, 1997). A pesquisa também assume um perfil documental. Nesse caso um mergulho histórico tornou-se importante porque ajuda a compreender como a realidade hoje vivenciada foi sendo historicamente construída. Concluiu-se que: i) o processo de construção dessa escola não é realizado senão de forma tensa, permeada pelas contradições inerentes à novidade do processo de autonomia escolar indígena, a partir da Constituição de 1988 e da LDB 9394 de 1996; ii) a identidade é forjada pela linguagem, no discurso e não em sua materialidade linguística e que a língua funciona no plano da representação simbólica; iii) nesse contexto, a formação e atuação dos professores indígenas da etnia é forte aliada na construção dessa escola diferenciada uma vez que favorece o desenvolvimento de novas disposições (NÓVOA, 2003) necessárias a realização de uma

	<p>escola que reinvente e reafirme sua episteme e cosmogenia. Espera-se que os resultados apresentados possam auxiliar nas reflexões feitas em contextos de formação de professores indígenas sobre a construção de uma escola indígena diferenciada.</p>
<p>3. Autor: Fabiana De Freitas Pinto Orientador: Rosa Helena Dias Da Silva Instituição: Universidade Federal do Amazonas Data da defesa: 01/06/2011 Mestrado Acadêmico em Educação</p>	<p>Licenciatura Específica Para Formação De Professores Indígenas/Turma Mura: Um Balanço Dos Dois Primeiros Anos Do Curso À Luz Das Expectativas Dos Alunos Palavras-chave: Curso de Licenciatura Específica; Ensino Superior Resumo: A presente dissertação tem como foco a Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas desenvolvida, desde 2008, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), através da Faculdade de Educação (FACED), junto a uma turma de cinquenta e cinco (55) professores indígenas do povo Mura da região de Autazes/AM. O referido curso foi elaborado através de uma parceria conjunta entre Universidade e a Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), com financiamento do Ministério da Educação (MEC), por intermédio, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). O trabalho, no contexto da pesquisa, que se caracterizou pela abordagem qualitativa, guiou-se pelo objetivo geral de verificar, passado os dois primeiros anos do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Turma Mura, com base no depoimento dos alunos, o grau de atendimento das expectativas iniciais por eles formuladas no momento de elaboração do Curso (2006-2007) e de seu Seminário de implantação (2008). As seguintes questões norteadoras do processo investigativo foram formuladas: Quais e como estão sendo atendidas as expectativas dos alunos Mura nesses dois anos de Curso? Qual a</p>

	<p>importância de ser um universitário Mura? Se as expectativas em relação ao Curso estão sendo atendidas ou não, a quem eles atribuem o fato? Utilizou-se, como instrumento metodológico para a coleta de dados, um roteiro de entrevista semi-estruturada contendo frases-geradoras (com as expectativas anteriormente elaboradas pelos alunos). Para análise e balanço qualitativo do atendimento das expectativas, foram levadas em consideração primeiramente três tipos de expectativas: individual, coletiva, política/de movimento. Junto a essas, surgem as expectativas relacionadas à família, formação/atuação docente e ao sentimento frente ao fato de tornaram-se universitários da UFAM. A pesquisa nos permitiu (através dos olhares dos graduandos Mura) constatar que o Curso de Licenciatura tem, em grande parte, atendido satisfatoriamente as expectativas dos universitários Mura. O trabalho se pautou pelos princípios da interculturalidade e pretende ser uma contribuição para a ampliação do debate sobre a temática do Ensino Superior voltado aos Povos Indígenas.</p>
<p>4. Autor: Sirlene Bendazzoli. Orientador: Lisete Regina Gomes Arelaro. Instituição: Universidade de São Paulo Data da defesa: 01/08/2011 Doutorado em Educação</p>	<p>Políticas Públicas De Educação Escolar Indígena E A Formação De Professores Ticunas No Alto Solimões/Am Palavras-chave: licenciatura intercultural; Professores Ticunas Resumo: Esta tese procura compreender como as políticas públicas para a educação escolar indígena dialogam com o contexto histórico e político específico do povo ticuna, tomando como foco o trabalho de educação promovido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB) e, especificamente, os cursos de magistério indígena, preparação para a docência em nível médio e de licenciatura intercultural. Aborda a experiência de educação escolar entre os Ticuna considerando o aspecto amplo da construção e consolidação de diretrizes e políticas diferenciadas para a educação</p>

escolar indígena, para as quais a atuação da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilingües teve papel destacado. Aproxima as linhas do debate nacional sobre o tema com aquelas apresentadas pela configuração específica da educação escolar do povo ticuna, situando os desdobramentos das políticas públicas e definindo a situação atual da educação escolar indígena a partir do contexto regional do Alto Solimões. Considera temas como: a luta pela constituição de uma base legal e de diretrizes próprias para a educação escolar indígena; a submissão da educação escolar indígena aos parâmetros institucionais da educação geral; a impossibilidade/dificuldade de controle social pela ausência de fundo específico de recursos e pelo funcionamento precário dos órgãos de controle; a ineficiência do regime de colaboração e a acefalia da educação escolar indígena; as perspectivas previstas nos TEE, novo PNE e novas diretrizes para a educação escolar indígena. Trata das questões de ordem educacional: a autoria dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação de professores indígenas; o vínculo dos cursos com os projetos de vida dos povos indígenas; a presença dos conhecimentos indígenas nesses cursos de formação e o indefinido lugar da interculturalidade; a metodologia e didática dos cursos e seu impacto na formação docente; os materiais e recursos didáticos presentes nos cursos. Avalia que qualquer melhoria na situação em que se encontra atualmente a educação escolar indígena depende da atuação dos povos e do movimento indígena junto às instituições governamentais e educativas considerando a redefinição de marcos jurídicos e institucionais e a retomada do significado dos princípios da educação escolar indígena ser intercultural, diferenciada, comunitária, específica e bi ou multilingue, criando novas estruturas administrativas nas quais a educação escolar indígena possa de fato, exercer a autonomia.

<p>5.</p> <p>Autor: Vilisa Rudenco Gomes.</p> <p>Orientador: Adolfo Ramos Lamar</p> <p>Instituição: Universidade Regional De Blumenau</p> <p>Data da defesa: 01/03/2012</p> <p>Mestrado em Educação</p>	<p>A Formação Docente na Perspectiva da Epistemologia Social: Uma Análise da Proposta Curricular do MEC para Formação de Professores Indígenas</p> <p>Palavras-chave: Epistemologia Social. Pedagogia. Professores Indígenas</p> <p>Resumo: Essa pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, no Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, está vinculada ao programa Observatório Educação Escolar Indígena, financiado pela Coordenadoria Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) e se caracteriza como parte do projeto “Planejamento Pedagógico-Didático e Formação Intercultural de professores para a revitalização da Língua e da cultura Xokleng nas escolas indígenas Laklãnõ e Bugio em Santa Catarina”, tendo como foco a Formação de Professores Indígenas e se propôs a compreender, sob a ótica da Epistemologia Social os marcos curriculares do documento “Referenciais para a formação de professores indígenas. (BRASIL, 2002). A pesquisa de parte documental e bibliográfica investigou o que o MEC chamou de “guia do professor indígena”, para compreender de que forma o documento pode trazer implicações para a formação do raciocínio e das práticas do professores indígenas. O objetivo do trabalho foi compreender os marcos curriculares do “Referenciais para Formação de Professores Indígenas” (RFPI), geradores de sistemas de práticas e de raciocínios determinantes para a construção da subjetividade, pois geram princípios para a formação de professores, de forma a implicar na prática e nos discursos dos docentes indígenas. Os aspectos evidenciados pela Epistemologia Social para tratar desta compreensão foram as Alquimias Curriculares, o Raciocínio ligado às populações, a Psicologia pastoral e os Discursos Normativos, segundo Popkewitz. O documento, no entanto, se</p>
--	--

	<p>apresenta como subsídio para programas de Formação de Professores Indígenas, com orientações a serem observadas pelas Secretarias Estaduais, cuja intenção foi a regularização da situação profissional dos professores indígenas, permitindo que esses, mesmo em serviço completem sua escolaridade até o terceiro grau. Entretanto, observamos as determinações do Documento muito próximas de uma Pedagogia que regula a moral e as disposições indígenas, por meio de textos formais que se associam a alguns discursos para normalizar e regular a produtividade e a competência do professor indígena, sendo compostas por determinações advindas de processos sociais e históricos, que naturalizaram crenças e sedimentaram verdades para as práticas da escolarização, onde o currículo sugerido à formação de professores possui a imagem e a semelhança da escola comum.</p>
<p>6. Autor: Maria Gláucia Linhares Batista. Orientador: Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares Instituição: Universidade Federal de Rondônia Data da defesa: 01/03/2012 Mestrado Acadêmico em Educação</p>	<p>As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia(1998-2010) Palavras-chave: Gestão de Projetos, Políticas Públicas, Educação Pedagogia Resumo: A presente pesquisa discute e investiga as Políticas Educacionais propostas no âmbito da gestão pública da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC, implementadas no período de 1998 a 2010, objetivando identificar e compreender como tais políticas foram gestadas. Para tanto, foram analisados três dos projetos e programas desenvolvidos nesse período: o Projeto de Empreendimento na Educação Básica – PEEB; o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos – PROHACAP; o programa de Formação de Professores Indígenas: Projeto Açaí. O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo, através de observações e entrevistas com pessoas que atuaram diretamente no desenvolvimento</p>

	<p>desses programas e projetos; o método de análise envolveu as abordagens qualitativa e quantitativa; dessa forma, buscou-se sistematizar o histórico da produção das políticas educacionais, com vistas a uma melhor compreensão da atuação da SEDUC-RO na qualidade de gestora pública. Os resultados deste estudo sugerem que a gestão pública do Estado de Rondônia vem empreendendo esforços efetivos no sentido de organizar e efetuar ações visando melhoria na qualidade de ensino, o que é um aspecto positivo de gestão, ainda que boa parte da motivação para a efetivação das políticas públicas se deva às exigências das reformas educacionais desencadeadas pelo Ministério da Educação.</p>
<p>7. Autor: Rogerio Batalha Rocha. Orientador: Antonio Jaco Brand Instituição: Universidade Católica Dom Bosco Data da defesa: 01/04/2012 Mestrado Acadêmico em Educação</p>	<p>Direitos Indígenas e Educação Escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade</p> <p>Palavras-chave: Escola indígena; Direitos; Interculturalidade; Sustentabilidade</p> <p>Resumo: O presente trabalho, que está inserido na Linha de Pesquisa nº 3, do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, tem por finalidade investigar os parâmetros das escolas situadas nas terras indígenas Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, para a efetividade dos direitos indígenas e as percepções/concepções dos seus professores sobre sustentabilidade e territorialidade enquanto direitos fundamentais, em seus aspectos teóricos e legais. Na realização da pesquisa buscou-se dialogar e apoiar-se em referenciais teóricos relacionados aos direitos indígenas, práticas educacionais, currículo e formação de professores, que trazem como pressupostos as relações entre territorialidade e sustentabilidade. No que tange aos aspectos da educação e cotidiano escolar, currículo e interculturalidade recorreu-se a Candau, Carlos Skliar, Cary Nelson, Catherine Walsh, Duschatzky, Fredrik Barth, Grossberg, Jorge Larrosa, Liane Schneider, Maria Tereza Esteban, Marli</p>

	<p>Fantini, Moreira, Munanga, Núria Pérez de Lara Ferre, Stuart Hall, Tedeschi, Treichler e Zygmunt Bauman. Sobre educação indígena, sustentabilidade, territorialidade e processos de territorialização faz-se referência especial aos estudos de Aguilera Urquiza, Brand e Nascimento. A metodologia da pesquisa ficou concentrada em pressupostos qualitativos, incluindo entrevistas com professores indígenas, a participação em etapas de curso de formação de professores e na revisão de textos legais e normativos vigentes pelo Estado Brasileiro. O estudo realizado permitiu concluir que a Lei 9.394/96, a Resolução 3/99 do CNE e o Decreto 6.861/09 constituem-se em importantes instrumentos legais e programáticos para a atuação da escola indígena, na perspectiva dos direitos à territorialidade e sustentabilidade desses povos. De outra parte, os depoimentos dos professores permitiram perceber uma relação muito estreita entre educação escolar, territórios/territorialidade e sustentabilidade, sendo que, segundo os professores, os questionamentos sobre “demarcações de terras” e luta por direitos devem ser “traduzidos” para o âmbito do ensino escolar indígena e que este deve pautar-se em práticas pedagógicas que questionam as relações de poder, o que gera uma evidente ressignificação de práticas sociais e culturais nas comunidades. A escola é afetada pelos problemas inerentes à falta de suas terras tradicionais, exigindo ressignificar seus conceitos acerca de territorialidade e sustentabilidade.</p>
<p>8. Autor: Ilma Maria De Oliveira Silva. Orientador: Jose Bolivar Burbano Paredes</p>	<p>Os cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as implicações na formação dos professores krikati numa perspectiva específica e diferenciada Palavras-chave: Educação indígena, Formação de Professores Resumo: Análise das percepções professores indígenas Krikati referente à especificidade, ao bilinguismo, à interculturalidade e à comunitariedade dos cursos de formação de professores, no nível</p>

<p>Instituição: Universidade Federal do Maranhão</p> <p>Data de defesa: 01/07/2012</p> <p>Mestrado Acadêmico em Educação</p>	<p>de magistério, e suas contribuições no processo ensino e aprendizagem, na mudança das suas práticas docentes e na efetivação de uma educação bilíngue, intercultural e comunitária, nas escolas da área indígena Krikati. A pesquisa, pautada numa perspectiva qualitativa, analisa a percepção de dez professores indígenas Krikati em relação aos cursos de formação de Magistério Indígena, oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão nos últimos dezesseis anos. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada nas aldeias São José, Nova Jerusalém, Raiz e Campo Alegre, no período de março de 2011 a janeiro de 2012. A participação ou conclusão em cursos de Magistério Indígena foram os critérios de escolha e participação dos professores na pesquisa. Dos dez professores entrevistados, cinco concluíram o curso de Magistério Indígena de nível médio (1996-2002), assim como também fizeram parte do projeto de formação elaborado e executado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Os demais professores pesquisados fazem parte da segunda turma do curso de Formação do Magistério, que teve início em 2008, e do qual até o presente momento aconteceram apenas três etapas presenciais. A pesquisa constatou que os professores indígenas Krikati valorizam sua profissão como forma de fortalecer sua cultura e os conhecimentos tradicionais de seu povo; reivindicam a importância de uma escola indígena que envolva a comunidade nas decisões do que e para que ensinar e que respeite os processos próprios de ensino e aprendizagem. No contexto da estruturação de uma educação bilíngue e intercultural, evidencia-se que as práticas dos professores indígenas Krikati vêm sendo ressignificadas, no intuito de desenvolver comportamentos, atitudes de respeito, aceitação e compreensão da diversidade cultural e da necessidade de envolvimento na vida social mais ampla, de forma que possam interferir no contexto local, nacional e em defesa dos interesses de seu povo. Sobre</p>
---	---

	<p>os cursos de formação, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, os professores Krikati não reconhecem a especificidade, bilinguismo e interculturalidade desses cursos, pois percebem uma grande diferença entre o que vem sendo disposto oficialmente e a realidade vivenciada em suas comunidades. Portanto, defendem uma formação que valorize os costumes, a língua, a história e a identidade de cada povo e que contextualize os conteúdos e disciplinas com os conhecimentos próprios dos indígenas.</p>
<p>9. Autor: Claudia Pereira Antunes. Orientador: Maria Aparecida Bergamaschi Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul Data da defesa: 01/08/2012 Mestrado Acadêmico em Educação</p>	<p>Experiências de Formação de Professores Kaingang no Rio Grande Do Sul Palavras-chave: Professor, Formação, Educação indígena Resumo: As mudanças nos processos de escolarização dos povos indígenas no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 possibilitaram que a escola, antes vista como instrumento de “aculturação”, passasse a ser reconhecida como um espaço diferenciado de afirmação e valorização dos modos de vida nativos, configurando um movimento das escolas para em direção às escolas dos povos indígenas. Neste contexto, a atuação, bem como a formação de professores indígenas vem adquirindo importância crescente para a efetivação da escola indígena diferenciada em todo país. Pouco conhecidas no meio acadêmico, as experiências de formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul compõem um histórico constituído por dois momentos: o primeiro, em uma perspectiva de integração das sociedades indígenas à sociedade nacional, que compreende o período entre 1970 e 1980, quando o estado sediou o primeiro curso de formação de monitores indígenas bilíngues do país, articulado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) com auxílio do SIL (Summer Institut of Linguistic); e o segundo, em uma perspectiva intercultural, que se estende do início da década de 1990 até os dias atuais, marcado por experiências pontuais articuladas em sua maioria por</p>

	<p>professores e comunidades indígenas, universidades e entidades indigenistas. Para aprofundar o conhecimento dessas experiências, a pesquisa enfocou quatro cursos específicos de formação de professores da etnia Kaingang desenvolvidos no estado: Projeto Escola Normal Indígena Clara Camarão (1970-1980), Curso de Formação de Professores Indígenas Bilíngues – CRES (1993-1996), Vãfy – Curso de Formação de Professores para o Magistério em Educação Escolar Indígena (2001-2005) e Curso de Especialização na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Indígena (2011-2012). (Continua) (Continuação) Ancorada em pressupostos da razão sensível em Michel Maffesoli, a pesquisa se desenvolveu através da realização de entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, além da observação de aulas do curso de especialização. Colocando em primeiro plano as vivências e percepções dos professores Kaingang, o estudo demonstra que apesar da ausência de uma política de formação específica para professores indígenas, as poucas iniciativas realizadas a partir da década de 1990 vêm dando importante contribuição para a atuação dos professores Kaingang, bem como para a construção de referenciais pedagógicos diferenciados para a educação escolar indígena no Rio Grande do Sul.</p>
<p>10. Autor: Elda Vasques Aquino. Orientador: Adir Casaro Nascimento Instituição: Universidade Católica Dom Bosco</p>	<p>Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância guarani/kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai – MS</p> <p>Palavras-chave: Processos próprios de aprendizagem, crianças Guarani/Kaiowá</p> <p>Resumo: Esta dissertação está inserida na Linha 03: Diversidade Cultural e Educação Escolar Indígena, PPGE/UCDB e faz parte do Projeto de Pesquisa-Núcleo Local (Submetido ao Edital 001/2009-CAPES/SECAD/DEB/INEP - Observatório de Educação Escolar Indígena) FORMAÇÃO DE</p>

<p>Data da defesa: 01/08/2012</p> <p>Mestrado Acadêmico em Educação</p>	<p>PROFESSORES INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar indígena. Tem como objetivo principal conhecer melhor a criança Guarani/Kaiowá antes de ir à escola, e observar/descrever como se dão as suas aprendizagens, tendo em vista a compreensão dos seus processos próprios de aprendizagens e as suas interações estabelecidas com o cotidiano e seu entorno. Tendo como objetivos específicos: a) Identificar os espaços onde as crianças aprendem e como aprendem; b) Identificar o processo negociação com outra cultura vivida que faz parte dessa aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada na Terra Indígena de Amambai/MS. É uma pesquisa qualitativa pesquisada por mim professora indígena Kaiowá e a produção de dados foi feita por meio da observação das crianças com adultos e com as outras crianças, com os depoimentos dos pais, dos mais velhos, dos “ñanderu e ñandesy” (rezadores) e das lideranças. Os resultados da pesquisa apontam que as crianças que ainda não foram à escola têm seus processos próprios de aprendizagem Guarani/Kaiowá, do seu jeito, têm muito mais facilidade de aprender o conhecimento tradicional, apesar do conhecimento da sociedade, do entorno. Essa aprendizagem vai acontecendo no cotidiano não importando os momentos e nem os lugares. Tudo se torna uma escola de aprender, sempre vai ultrapassando as fronteiras e os entre-lugares e afirmando sua identidade, buscando o seu pertencimento nos lugares adequados, aprendendo a conviver com os dois mundos diferentes, respeitando as diferenças culturais existentes.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no <http://bancodeteses.capes.gov.br/> (2015).

Anexo 2 - Matriz curricular do curso de Pedagogia com formação em Interculturalidade:

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Leitura e Produção Textual	60	0	0	60
Sociologia da Educação I	60	0	0	60
Filosofia da Educação I	60	0	0	60
Métodos e Técnicas de Estudo e Trabalho Científico	45	30	0	75
Psicologia Geral e da Personalidade	60	0	0	60
História Geral da Educação	60	0	0	60
Total do 1º Semestre Letivo	345	30	0	375

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Filosofia da Educação II	60	0	0	60
Sociologia da Educação II	60	0	0	60
Psicologia do Desenvolvimento	60	0	0	60
História da Educação Brasileira e Amazônica	60	0	0	60
Antropologia e Educação	60	0	0	60
Estatística Básica	60	0	0	60
Total do 2º Semestre Letivo	360	0	0	360

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Políticas Públicas e Legislação do Ensino na Educação Básica	75	0	0	75
Psicologia da Aprendizagem	60	0	0	60
Epistemologia da Pesquisa Educacional	60	0	0	60
Linguística Aplicada à Educação	75	0	0	75
Educação e Saúde	60	0	0	60
Informática Básica	30	30	0	60
Total do 3º Semestre Letivo	360	30	0	390

Componente Curricular	CR	CHT	CHP	CHES	THC
Pensamento e Linguagem da Criança	4.4.0	60	0	0	60
História da Criança e do Jovem no Brasil	4.4.0	60	0	0	60
Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	4.4.0	60	0	0	60
Didática Geral	4.4.0	60	0	0	60
Total do 4º Semestre Letivo	21.21.0	315	0	0	315

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Planejamento de Ensino e Avaliação	45	30	0	75
Currículo do Ensino na Educação Básica	45	30	0	75
Psicomotricidade	60	0	0	60
Educação Ambiental	60	0	0	60
Criança, Sociedade e Cultura	60	0	0	60
Metodologia de Alfabetização	60	0	0	60
Total do 5º Semestre Letivo	330	60	0	390

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Geografia na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	60	0	0	60
Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	60	0	0	60
Pesquisa e Prática Pedagógica I	30	60	0	90
Ciências da Natureza na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	60	0	0	60
Total do 6º Semestre Letivo	210	60	0	270

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Teoria e Prática da Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	30	60	0	90
Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	30	30	0	60
Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Matemática	30	30	0	60
Metodologia do Ensino e Aprendizagem da História	30	30	0	60
Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Geografia	30	30	0	60
Estágio I	0	0	90	90
Total do 7º Semestre Letivo	150	180	90	420

Componente Curricular	CR	CHT	CHP	CHES	THC
Educação Especial	3.2.1	30	30	0	60
Teoria e Prática da Educação Infantil	3.2.1	30	30	0	60
Metodologia do Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza	3.2.1	30	30	0	60
Estágio II	5.2.3	0	0	120	120
Total do 8º Semestre Letivo	18.12.6	150	90	120	360

Componente Curricular	CR	CHP	CHES	THC
Arte e Educação	4.4.0	0	0	60
Libras	4.4.0	0	0	60
Pesquisa e Prática Pedagógica II	4.2.2	60	0	90
Estágio III	5.2.3	0	120	120
Total do 9º Semestre Letivo	17.12.5	60	120	330
Total da Matriz Curricular inerente aos nove Semestres Letivos				3.200
Atividades Complementares	-	-		100
Total da Composição Curricular incluindo as Atividades Complementares				3.310

Legenda: **CHT:** Carga Horária Total; **CHES:** Carga Horária de Estágio Supervisionado; **THC:** Total de Horas do Componente Curricular;

Fonte: PPC do Curso de Pedagogia com Formação em Interculturalidade (PROIND) 2013.

Anexo 3 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena:

1º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Fundamentos de Língua Portuguesa	60	0	0	60
Fundamentos de Ciências Sociais	60	0	0	60
Fundamentos de Ciências Biológicas	60	0	0	60
Fundamentos de Ciências Exatas	60	0	0	60
Total do 1º Módulo Letivo	240	00	0	240

2º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Leitura e Produção Textual I	60	0	0	60
Filosofia da Educação	60	0	0	60
História Geral	60	0	0	60
Geografia Geral	60	0	0	60
Métodos e Técnicas de Estudo e Trabalho Científico	60	0	0	60
Introdução à Antropologia	60	0	0	60
Tópicos Especiais I: Estudos Socio-Culturais da Comunidade	0	60	0	60
Total do 2º Módulo Letivo	360	60	0	420

3º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Filosofia da Educação II	60	0	0	60
História da Educação Brasileira e Amazônica	60	0	0	60
Políticas Públicas e Direitos Indígenas	60	0	0	60
Psicologia Geral	60	0	0	60
Sociologia da Educação	60	0	0	60
Tópicos Especiais II: Descrição da Organização Societária	-	60	0	60
Total do 3º Módulo Letivo	300	60	0	360

4º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES
Didática Geral	60	0	0
Psicologia da Aprendizagem	30	30	0
Tópicos Especiais III: Expressões Culturais da Comunidade	-	60	0
Total do 4º Módulo Letivo	90	90	0

5º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Arte e Educação	60	0	0	60
Ensino de Língua Indígena para os anos iniciais I	60	0	0	60
Epistemologia da Pesquisa	60	0	0	60
Estudos fonológicos aplicados ao Ensino de Línguas Indígenas	60	0	0	60
Planejamento e Avaliação em contexto escolar indígena	60	0	0	60
Estágio I	30	60	90	90
Tópicos Especiais IV Produções de Vida da Comunidade	-	60	0	60
Total do 5º Módulo Letivo	330	120	90	450

6º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Ensino de Língua Portuguesa em Comunidades Indígenas I	60	0	0	60
Ensino de línguas Indígenas aplicados aos anos iniciais II	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologias de História e Historiografia na Escola Indígena I	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia na Escola Indígena I	60	0	0	60
Organização Curricular para as Escolas Indígenas	60	0	0	60
Estágio II	30	90	120	120
Tópicos Especiais IV Organização do Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena	-	60	0	60
Total do 6º Módulo Letivo	330	150	120	480

7º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Processos de Formação de Palavras em Línguas Indígenas	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologias da Matemática em Escolas Indígenas I	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia na Escola Indígena II	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologias de História e Historiografia na Escola Indígena II	60	0	0	60
Estágio III	30	90	120	120
Tópicos Especiais VI: Organização do Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena	-	60	0	60
Total do 7º Módulo Letivo	270	150	120	420

8º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Ensino de Língua Portuguesa em Comunidades Indígenas II	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologia de Ciências e Saberes Indígenas I	60	0	0	60
Arte e Educação II	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologia da Matemática em Escolas Indígenas II	60	0	0	60
Gestão Escolar em Contextos Indígenas	60	0	0	60
Tópicos de Sintaxe Aplicados a Línguas Indígenas	60	0	0	60
Estágio IV	30	90	120	120
Tópicos VII: Organização e Trabalho Pedagógico e Docente do Professor Indígena – TCC	-	60	0	60
Total do 8º Módulo Letivo	390	150	120	540

9º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHES	THC
Ensino de Línguas Indígenas para Anos Iniciais III	60	0	0	60
Teoria e Prática da Educação Infantil em contextos indígenas	60	0	0	60
Fundamentos e Metodologias de Ciências e Saberes Indígen/as II	60	0	0	60
Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas	60	0	0	60
Tópicos VIII: Seminário de Socialização do Trabalho de Conclusão de Curso	-	60	0	60
Total do 9º Módulo Letivo	240	60	0	300

10º Módulo

Componente Curricular	CHT	CHP	CHE	THC
Educação de Jovens e Adultos	60	0	0	60
Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS	60	0	0	60
Educação Especial	60	0	0	60
Paradigmas em Educação Perspectivas Inovadoras na Amazônia	60	0	0	60
Total do 10º Módulo Letivo	240	0	-	240
Total da Matriz Curricular inerente as dez etapas do Curso	2.790	840	450	3.630
Atividades Complementares	-	-		200
Total da Composição Curricular incluindo as Atividades Complementares	2.790	840	450	3.830

LEGENDA:

CHT - Carga Horária Teórica

CHP - Carga Horária Prática

CHES – Carga Horária do Estágio Supervisionado

THC – Total de Horas do Componente Curricular

Fonte: Arquivos do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena/UEA/2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Quadro demonstrativo dos procedimentos utilizados na coleta de dados:

Procedimento	Sujeito	Período da realização
Levantamento no Banco de teses e Dissertações da CAPES	Não se aplica	Abril – junho de 2014
Análise documental (PPC dos cursos da UEA)	Não se aplica	2016/2017
Entrevista semiestruturada	Professores da UEA e coordenação do curso	Janeiro, fevereiro, abril, julho/2016, janeiro/2017
Entrevista narrativa	Egressos do curso Pedagogia Intercultural (2009-2014) e acadêmicos do curso em andamento (iniciado em 2014)	Fevereiro/2016 Agosto/2016
Grupos de discussão	Egressos do curso Pedagogia Intercultural (2009-2014) e acadêmicos do curso em andamento (iniciado em 2014)	Fevereiro/ Agosto/2016, Fevereiro/2017
Conversas informais	Líderes dos movimentos indígenas, professores da UEA, acadêmicos indígenas, caciques, mais velhos.	Fevereiro, Julho, agosto/2016, fevereiro de 2017.
Textos narrativos	Acadêmicos indígenas	Fevereiro /2017

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

APÊNDICE 2 – Quadro de Referência para o desenvolvimento da pesquisa:

QUESTÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Categorias	PROCEDIMENTOS	ANÁLISE
<p>Como os documentos legais tratam esta formação?</p> <p>Por que é necessária a especificidade nesta formação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e analisar como os documentos legais tratam a formação de professores indígenas; 	<p>Formação de professores indígenas</p>	<p>Análise documental</p> <p>1. Constituição Federal de 1988;</p> <p>3. LDB 9394/96</p> <p>6. Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais;</p> <p>7. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012;</p> <p>8. Parecer n.06/2014 do CNE;</p> <p>9. Resolução CNE 01/2015.</p>	<p>GRUPIONI</p> <p>MAHER</p> <p>BERGAMASHI</p> <p>BRASIL</p>
<p>O que fundamenta a proposta de formação de professores indígenas nos cursos da UEA?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Analisar nas propostas de curso da UEA que atendem professores indígenas como são tratadas as especificidades desta formação no curso e no 	<p>Proposta formativa</p>	<p>Análise dos PPCs e documentos dos cursos</p> <p>Entrevistas semi estruturada com a coordenação e professores</p>	<p>FLEURI</p> <p>SILVA</p> <p>LEITE</p> <p>BRASIL</p> <p>SOUZA</p> <p>CANDAU</p> <p>FREIRE</p>

	Estágio Supervisionado;		Entrevistas narrativas com os acadêmicos e grupo de discussão.	PALADINO E ALMEIDA
Como se articula a proposta de estágio nesta formação?	<ul style="list-style-type: none"> Analisar nas propostas de curso da UEA que atendem professores indígenas como são tratadas as especificidades desta formação no curso e no Estágio Supervisionado; 	Proposta formativa Estágio Supervisionado	Análise dos PPCs e documentos dos cursos Entrevistas (coordenação e professores); Entrevistas narrativas com os cursistas e grupo de discussão.	LEITE PIMENTA GHEDIN NOVOA ZEICHNER BRASIL
Como se articula a proposta de estágio nesta formação?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as potencialidades e dificuldades da realização do Estágio como eixo formativo destes cursos; 	Formação de professores indígenas	Entrevistas semi estruturadas : (coordenação do curso, professores) Entrevistas narrativas (alunos egressos e do curso em andamento). Grupo de discussão (alunos egressos e do curso em andamento).	CANDAU FLEURI SILVA MOREIRA BRASIL
Como os diferentes sujeitos percebem as potencialidades e as dificuldades dessa proposta formativa?	<ul style="list-style-type: none"> Investigar como os diferentes atores perceberam os processos formativos do curso na formação de professores indígenas; 	Estágio supervisionado	Entrevistas semi estruturadas: (coordenação do curso, professores) Entrevistas narrativas (alunos egressos e do curso em andamento). Grupo de discussão (alunos egressos e do curso em	LEITE GHEDIN PIMENTA CANDAU

			andamento).	
Como organizar esse estágio de forma a atender a proposição de um curso para formar professores indígenas numa perspectiva que supere a instrumentalização técnica e a imitação de modelos?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as potencialidades e dificuldades da realização do Estágio como eixo formativo destes cursos. 	Estágio Supervisionado Formação de professores indígenas	Análise dos PPCs dos cursos Entrevista semi estruturada (coordenação) Grupos de discussão (alunos egressos e do curso em andamento).	GRUPIONI MAHER FLEURI SILVA GATTI GHEDIN CANDAU

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Apêndice 3 – Quadro de organização e análise dos dados do Curso 1:

	Diferença	Especificidade	Bilinguismo Multilinguismo	Interculturalidade
Proposta formativa	- Atendimento de diferentes povos indígenas e amazônicos.	- Cadernos de identidade; - Atendimento de diferentes povos indígenas; - Disciplinas de Antropologia e Educação e História da Educação brasileira e amazônica.	- Iniciou com quatro tradutores das línguas Tukano, Sateré-Mawé, Tikuna e Nheengatu; - Adotou a política de Tradutores intérpretes culturais dos povos povos presentes no curso; - Disciplinas: Metodologia da alfabetização; Linguística aplicada à educação e Pensamento e linguagem da criança.	- A diversidade e a interculturalidade como eixos norteadores do curso; - Inserção de disciplina específica: Interculturalidade e diversidade dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia; - Presença de diferentes sujeitos amazônicos.
Percepção dos sujeitos	Egressos: - Houve uma diferença no tocante ao tratamento dos conteúdos, citando como exemplo a pesquisa realizada em comunidades indígenas. Docentes: realização de trabalho	Egressos: - Produção de material didático específico para a realização do estágio; - Reflexão sobre a identidade do professor indígena e suas escolas. Coordenação: - É difícil trabalhar com a formação de muitos sujeitos diferentes.	Egressos - Houve um aprofundamento na percepção da importância da língua materna; .	Egressos - Presença de diferentes sujeitos amazônicos; - A realização do simpósio PROIND; - Atividades nas escolas.

	diferenciado.			
Estágio	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de cadernos; - Proposta de pesquisa e intervenção na escola a partir de problemáticas contextualizadas; - Crítica reflexiva a partir dos registros e realidades indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização em escolas indígenas do povo a que pertenciam os acadêmicos; - Crítica reflexiva a partir dos registros e realidades indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da língua materna nas pesquisas sobre leitura e escrita e desenvolvimento das intervenções pedagógicas; - Produção de livros na própria língua; 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão a partir da concretude das escolas; - Busca de trabalhos interculturais nas intervenções pedagógicas; - Valorização dos conhecimentos próprios e da cultura dos povos indígenas envolvidos; - Ressignificação de metodologias para conhecimentos específicos; - Articulação de conhecimentos indígenas e não indígenas.
O professor indígena e compromisso com a educação escolar indígena	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da história de seu povo pelos acadêmicos indígenas; - Compreensão da escola indígena e busca da sua concretização; - Reconhecimento de si mesmo como professor indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vários egressos assumiram lideranças de seus povos e lutam pela escola diferenciada com PPP coerente a seus princípios; - Busca por materiais específicos; - Busca pela revitalização da língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Busca pelo reconhecimento da educação escolar indígena nos seus princípios; - Contato com linguistas para revitalização da língua materna; - Desejo de aprender e ensinar a língua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do valor dos conhecimentos tradicionais e de seu povo; - Valorização dos mais velhos e sabedores de seus povos; - Aprendizagem de conhecimentos da escola não indígena como a produção de textos, planejamento, registros.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Apêndice 4 - Quadro de organização e análise dos dados do Curso 2:

	Diferença	Especificidade	Bilinguismo Multilinguismo	Interculturalidade
Proposta formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Atendimento a três etnias indígenas no curso: Tikuna, Kambeba e Kokama; - Organiza-se numa perspectiva parcialmente diferenciada, sobretudo no Estágio e na propositura dos Tópicos Especiais; - Todos os cursistas já são professores com média de 5 a 25 anos de experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta um enfoque bem delineado no trabalho com as línguas indígenas; - O Núcleo Específico de Etnoeducação ocupa parte expressiva da matriz curricular; - O Estágio apresenta-se voltado de forma específica a educação escolar indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concentra aproximadamente 24% dos componentes curriculares da matriz curricular e os demais componentes transitam neste eixo, haja vista a composição das turmas com acadêmicos que apresentam diferentes níveis de domínio da língua portuguesa e da língua materna; - O Estágio se organiza na perspectiva de aprofundamento do bilinguismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - São enfatizados os princípios da educação escolar indígena, sobretudo no estágio; - Apresenta-se como um grande desafio para docentes e acadêmicos.
Percepção dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Os acadêmicos afirmam que fortaleceram sua identidade de professor indígena a partir das reflexões construídas no curso; - Argumentam que o curso faz grande diferença no trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de material didático específico para a realização do estágio; - Reflexão sobre a identidade do professor indígena e suas escolas a partir dos princípios da educação escolar indígena; - Todos os sujeitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Houve um aprofundamento na percepção da importância da língua materna; - O bilinguismo é muito discutido no curso pela presença das três etnias; - Todos os sujeitos envolvidos percebem o desafio de trabalhar o ensino bilíngue, - A composição da turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma ênfase na fala dos sujeitos sobre a interculturalidade

	realizado na escola e na comunidade; - A coordenação acredita num aprofundamento na propositura do curso.	percebem a especificidade do curso, sobretudo, pela questão linguística.	oportuniza a discussão contínua do tema.	
Estágio	- Proposta de pesquisa e intervenção na escola a partir do levantamento sobre o uso da língua materna e os princípios da educação escolar indígena; - Uso de cadernos; - Crítica reflexiva a partir dos registros e realidades indígenas.	- Realização em escolas indígenas do povo a que pertencem os acadêmicos; - Crítica reflexiva a partir dos registros e realidades indígenas; - Intervenção específica com trabalhos voltados à língua materna.	- Valorização da língua materna e aprofundamento do bilinguismo; - Produção de materiais específicos;	- Discussão a partir da concretude das escolas analisadas à luz dos princípios da educação escolar indígena; - Valorização dos conhecimentos próprios e da cultura dos povos indígenas envolvidos; - Ressignificação de metodologias para conhecimentos específicos; - Articulação de conhecimentos indígenas e não indígenas.
A identidade do professor indígena e o compromisso com a	- Compreensão da escola indígena e busca da sua concretização; - Reconhecimento de si	- Comprometimento com suas comunidades e a escola, - O curso ressaltou os princípios da educação	- Ênfase no bilinguismo; - Busca pelo reconhecimento da educação escolar indígena nos seus princípios; - Desejo de aprender e ensinar	- Reconhecimento do valor dos conhecimentos tradicionais e de seu povo; - Valorização dos mais

educação escolar indígena	mesmo como professor indígena.	escolar indígena e possibilitou uma reflexão crítica dos acadêmicos sobre a especificidade.	a língua materna.	velhos e sabedores de seus povos; - Aprendizagem de conhecimentos da escola não indígena como o planejamento, o uso dos registros e aprofundamento da língua portuguesa.
----------------------------------	--------------------------------	---	-------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2015).