



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS MENDONÇA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM
HUMAITÁ – AM**

Porto Velho, RO

2019

MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS MENDONÇA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM
HUMAITÁ – AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação), do Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Clarides Henrich de Barba

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Porto Velho, RO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

M539p Mendonça, Maria de Fátima dos Santos.

Políticas públicas de formação de professores indígenas em Humaitá-AM /
Maria de Fátima dos Santos Mendonça. -- Porto Velho, RO, 2019.

116 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade
Federal de Rondônia

1.Políticas públicas. 2.Formação de professores Indígenas. 3.Cursos de
formação. I. Barba, Clarides Henrich de. II. Título.

CDU 377.8(811.3)

Bibliotecário(a) Rejane Sales de Lima Paula

CRB 11/903



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos quinze dias do mês de Abril do ano de dois mil e dezenove, às nove horas, teve início sessão pública de Defesa de Dissertação, no auditório da Biblioteca Central da UNIR, no Campus José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos professores doutores Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba (Presidente), Profª. Drª Eulina Maria Leite Nogueira (UFAM) (Membro externo), Profª. Drª Rosângela de Fátima Cavalcante França (UNIR) (Membro interno), a fim de arguirem Maria de Fátima dos Santos Mendonça, acerca da Dissertação intitulada: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM HUMAITÁ – AM, sob orientação de Clarides Henrich de Barba. Aberta a sessão pelo(a) presidente da mesma, coube ao(a) mestrando(a), na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado(a) pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, Maria de Fátima dos Santos Mendonça foi APROVADA fazendo jus ao título de Mestre em Educação, devendo apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia.

Recomendações da Banca:

Atender as solicitações da Banca quanto aos ajustes necessários no texto. Indicamos para as publicações.

Porto Velho, 15 de Abril de 2019.

Clarides Henrich de Barba

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Orientador(a)/Presidente – PPGE/UNIR)

Eulina Maria Leite Nogueira

Profª. Drª Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro externo – PPGECH/UFAM)

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Profª. Drª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro interno - PPGE/UNIR)

Estevão Rafael Fernandes

Prof. Dr. Estevão Rafael Fernandes
(Membro suplente – DHJUS/UNIR)

“Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende”.

Guimarães Rosa

Dedicatória

A Deus que me concedeu a vida.
A meu irmão Marcos Paulo (*in memoriam*).
A todos que lutam em prol das
populações indígenas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Nossos sonhos sempre são esperados com muita expectativa, mas para além de esperar, devemos agir, ou eles não se tornam realidade. O mestrado foi uma curta e longa trajetória, cheia de obstáculos e novos desafios na vida que enfrentei na maioria das vezes calada, tecendo o sonho em que eu acreditava em um dia concretizar e enfim ao tornasse real, quero deixar registrado meus agradecimentos mais sinceros:

Ao meu querido orientador Professor Doutor Clarides Henrich de Barba pelo apoio, palavras e conselhos para a vida acadêmica – profissional, pela paciência e respeito as minhas limitações.

Ao colegiado e a coordenação do MEDUC e a turma de 2016 aos amigos que levarei para a vida toda, Márcio Muratta, Luciana Nobre, Delziana Oliveira, Lia Bastos, André Pestana, minha amiga Mestra Ângela Aparecida de Souto Silva e a Universidade Federal de Rondônia.

A Professora Doutora Eulina Leite Nogueira, Professora Doutora Marilsa Miranda, Professora Doutora Rosângela França que desde o início do mestrado me incentivaram a continuar no caminho por mais difícil e exaustivo que fosse.

Aos meus queridos Lerkiane Miranda, Thiago Pistore, e a família Oliveira que tanto apoiaram e acreditaram que eu não desistiria por causa da distância.

Ao Programa de mestrado em educação da Universidade Federal do Acre, a turma de 2017 e a professora Elizabeth Miranda por dividirem a disciplina de Educação Brasileira comigo, as discussões foram excelentes.

Aos meus amigos de Rio Branco - ACRE e aos colegas de trabalho da mesma cidade em especial Joana Marques, Claudenir Saar, Alcineide Oliveira, Cleberson Passos, Sandrelle Moura, Gabrielly Ferreira e Den Nascimento, por estarem presentes em momentos de dificuldades e me deram as mãos sempre que precisei.

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-AC e de Humaitá-AM por apoiarem minha pesquisa.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para quem sou hoje.

RESUMO

MENDONÇA, Maria de Fátima dos Santos. **Políticas Públicas de Formação de Professores Indígenas em Humaitá-AM** 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

A educação escolar indígena está assegurada constitucionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), mas encontra dificuldades para a implementação de políticas públicas educacionais que assegurem o reconhecimento e a valorização da sociodiversidade dos povos indígenas. Neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Humaitá/AM, como implementadora de ações para formação de professores indígenas, vem desenvolvendo parcerias com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, com a Universidade Estadual do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas com a finalidade de promover a formação de professores indígenas da rede municipal. A partir desta realidade, esta pesquisa tem a seguinte questão problematizadora: “Qual a compreensão dos professores indígenas em relação ao contexto, aos desafios e a importância das políticas públicas de formação para professores indígenas da rede municipal de educação do município de Humaitá/AM?” Inerente a esta questão, nosso objetivo geral foi: “Compreender o contexto, os desafios e a importância das políticas públicas de formação dos professores da rede municipal de educação de Humaitá/ AM”. Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva, com abordagem qualitativa, compreendendo fases documental e empírica. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturada e documentos da Coordenação Escolar Indígena/SEMED-Humaitá. Como participantes da pesquisa, foram entrevistados cinco professores indígenas, 3 lideranças indígenas e a secretária municipal de educação de Humaitá-AM no primeiro semestre de 2018. Os resultados revelam que os cursos de formação de professores indígenas puderam desenvolver o conhecimento antropológico e formas para contemplar a realidade e identidade local, como estratégias de resistência na sociedade envolvente, embora, o processo formativo encontra grandes dificuldades de realização devido à logística, a infraestrutura e a falta de recursos. As análises permitem concluir que as políticas educacionais devem garantir o processo formativo da educação escolar indígena de Humaitá para legitimar a sua resistência no contexto sociopolítico e cultural.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação de Professores Indígenas. Cursos de formação.

MENDONÇA, Maria de Fátima dos Santos. **Public Policies and Challenges in the context of training for indigenous teachers in Humaitá-AM**, 116f. Dissertation (Master in Education) - Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education, Federal University of Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.

ABSTRACT

Indigenous school education is constitutionally guaranteed by the National Education Guidelines and Bases Law (9394/1996), but has difficulties in the implementation of educational public policies that ensure the recognition and appreciation of the sociodiversity of indigenous peoples. In this context, the Municipal Secretariat of Education of Humaitá / AM, as an implementer of actions for training indigenous teachers, has been developing partnerships with the State Department of Education of Amazonas, the State University of Amazonas and the Federal University of Amazonas with the purpose of promote the training of indigenous teachers of the municipal network. From this reality, this research has the following problematic question: "What is the understanding of indigenous teachers in relation to the context, the challenges and the importance of public training policies for indigenous teachers in the municipal education network of the municipality of Humaitá / AM? Inherent in this issue, our overall objective was: "To understand the context, the challenges and the importance of public teacher education policies of the municipal education network of Humaitá / AM". This is a descriptive exploratory research with a qualitative approach, comprising documentary and empirical phases. Data were obtained through semi-structured interviews and documents from the Indigenous School Coordination / SEMED-Humaitá. As survey participants, five indigenous teachers, three indigenous leaders and the municipal secretary of education of Humaitá-AM were interviewed in the first half of 2018. The results reveal that indigenous teacher training courses were able to develop anthropological knowledge and ways to contemplate local reality and identity, as strategies of resistance in the surrounding society, although the formative process encounters great difficulties of accomplishment due to logistics, infrastructure and lack of resources. The analyzes allow us to conclude that educational policies must guarantee the formative process of Humaitá indigenous school education to legitimize its resistance in the socio-political and cultural context.

Keywords: Public Policies. Training of Indigenous Teachers. Training courses.

LISTA DE SIGLAS

CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COIAB – Coordenação das organizações indígenas da Amazônia Brasileira
COPIAM – Comissão de professores indígenas da Amazônia
FAPEAM– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFAM – Instituto Federal do Amazonas
IPTV – Internet Protocol Television / TVIP Televisão por IP
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NESHUM – Núcleo de Ensino Superior de Humaitá
PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC- Projeto Pedagógico do Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROIND – Programa de Formação do Magistério Indígena
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC, AM – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazona
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Fases do processo de análise de conteúdo	26
Figura 2 Organização das categorias de Análise	29
Figura 3– Mapa de localização do Núcleo de Ensino Superior de Humaitá.....	61
Figura 4– Situação dos acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural.....	63
Figura 5– Mapa de localização do Município de Humaitá.....	69
Figura 6 –Localização das terras indígenas Kagwahivá	71
Figura 7 – Mapa de localização da Transamazônica.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo das categorias e subcategorias	29
Quadro 2 – Etnias do estado do Amazonas	50
Quadro 3 – Cursos de formação para professores indígenas no Amazonas	59
Quadro 4 - Atos legais do Curso de Pedagogia intercultural indígena	61
Quadro 5- Cursos oferecidos pela UFAM.....	64
Quadro 6 Perfil dos participantes	78
Quadro 7- Categoria 1 Cursos para formação de professores indígenas em Humaitá.....	79
Quadro 8 – Escolas indígenas em Humaitá-AM	83
Quadro 9 – Categoria 2 – Desafios pertinentes para a formação	86
Quadro 10 – Categoria 3 – A importância das Políticas públicas na Formação de Professores indígenas.....	89

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
1 INTRODUÇÃO	15
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	20
2.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	20
2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	20
3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	31
3.1 Breve contexto histórico da Educação Escolar Indígena: Período Colonial, Imperial e Republicano.....	31
3.2 A Educação Escolar Indígena na Constituição de 1988.....	37
3.3 Resistência: O movimento dos professores indígenas.....	43
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO AMAZONAS	49
4.1 A Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas	49
4.2 Formação de Professores Indígenas no Amazonas.....	54
5 POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INDÍGENAS EM HUMAITÁ	68
5.1 Humaitá e sua população Indígena: entre a aldeia e a cidade.....	69
5.2 Formação de professores indígenas em Humaitá-AM - Projeto Piraywara: categoria 1.....	76
5.3 Desafios Pertinentes para a formação: Categoria 2.....	86
5.4 A importância das Políticas públicas na Formação de Professores Indígenas: categoria 3.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	104
ANEXOS	108

PRÓLOGO

A você leitor...

Meus passos nessa jornada iniciaram antes de eu mesma perceber o quanto estava envolvida na temática indígena. Na infância tenho algumas trajetórias com os indígenas, morei na mesma comunidade onde viviam os indígenas da etnia Parintintin, na época escolar, fui aluna de uma professora dessa mesma etnia, mas meu contato real como estudante/pesquisadora dessa temática foi estabelecido no tempo da graduação, na qual tive oportunidade de realizar um projeto de iniciação científica com este tema.

Dentro da Universidade Federal do Amazonas me envolvi e estudei a temática indígena junto com os meus professores da graduação, e também me voluntariava para ir para a aldeia e assim ter mais experiência e conseqüentemente buscar minha afinidade dentro desse campo de estudo tão amplo e politicamente veemente nos debates por igualdade e direitos.

Nessas buscas pelo conhecimento durante o período de graduação, pude conhecer as aldeias da Br-230 (a Transamazônica), dentre elas, as aldeias do povo Jiahui, Parintintin e Tenharin, e participei de conferências e festas realizadas dentro da aldeia. Tanto as conferências como as festas tinham manifestações Culturais e Reinvidicações pelos direitos dos povos originários.

Durante a minha trajetória na graduação desenvolvi interesse pela temática da educação indígena, e por intermédios das iniciações científicas e projetos de extensão pude ter experiências com o campo da educação indígena, comecei a ler livros relacionados à temática indígena e acompanhar as discussões do grupo de pesquisa, Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas -NEABI, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

O *Lócus* desta pesquisa foi o município de Humaitá no Amazonas onde eu residia e atuava como professora substituta do colegiado de pedagogia no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM no segundo período letivo de 2016, alguns meses depois foi o ingresso Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no município de Porto-Velho, em Outubro de 2016 e logo começava as disciplinas do curso, estava com muitas expectativas em relação à

pesquisa e ao trabalho entre as cidades vizinhas, quando fui convocada a assumir um concurso público como professora da Educação Infantil no município de Rio Branco no Acre, por ser do quadro efetivo, revolvi então que profissionalmente seria melhor pedir o distrato (extinção do contrato) na UFAM, e assumir o novo desafio como professora em Rio Branco, o plano não foi como esperado, morando e trabalhando 40h semanais em Rio Branco e cursando as disciplinas do mestrado em Porto-Velho, e indo coletar dados e realizar entrevistas em Humaitá, foi um período muito exaustivo de viagens de ônibus em busca do trabalho, do estudo e da pesquisa, porém, esses desafios contribuíram para meu crescimento e amadurecimento como profissional/pesquisadora da educação escolar indígena, que diretamente entende as dificuldades de conciliar o trabalho o estudo e os problemas da vida pessoal e social.

Esta dissertação foi pensada a partir do estudo e pesquisas desenvolvidas durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas, cujo objeto da pesquisa foi professores indígenas egressos do curso de Pedagogia intercultural da Universidade Estadual do Amazonas.

Ao terminar a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas em Humaitá e ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) projetei a ideia de aprofundar os estudos ainda nessa temática, porém desenvolvendo a pesquisa dentro da área de Políticas Públicas. Por este motivo, submeti o projeto para a Linha de Pesquisa 1 - Políticas e Gestão Educacional, com o intuito de pesquisar como são realizados os cursos de formação para professores indígenas da rede municipal de educação de Humaitá-AM, pois meu interesse estava ligado nas estratégias que eram utilizadas para que os professores indígenas estabelecessem a via de mão dupla o ensino dos símbolos da cultura envolvente e sua resistência ao manter a cultura e os costumes do povo ainda em movimento no contexto atual em que a sociedade se insere.

As constatações aqui estabelecidas nos permite compreender que as pesquisas e ações dentro da educação escolar indígena devem seguir mesmo diante dos impasses impostos, para que possamos garantir o direito aos povos originários e legitimar a sua resistência neste contexto sociopolítico e cultural.

1 INTRODUÇÃO

No século XVI, a princípio com a chegada dos colonizadores em terras brasileiras se iniciam as relações de contato entre indígenas e europeus. Os viajantes e naturalistas registram suas impressões sobre os povos originários do Brasil, dentre estes podemos citar o etnólogo “Curt Nimendaju” que assinalou no seu mapa etno-histórico a existência de cerca de 1400 povos indígenas no território que correspondiam ao Brasil do descobrimento (PACHECO; FREIRE, 2006, p. 21).

Esses registros e essas concepções nos dão as primeiras descrições geográficas e culturais dos povos originários, mas as descrições possuíam muitas limitações, pois ainda era uma visão diminuta de um determinado espaço geográfico e contexto histórico. Nessas primeiras impressões podemos encontrar a visão genérica dos indígenas, sem levar em consideração as peculiaridades dos mais diversos povos não conhecidos intrinsecamente em seus processos socioculturais.

Antes do contato com o colonizador, os povos indígenas tinham seus modos e próprias maneiras de educar e ensinar suas crianças até tornarem-se adultos, mulheres e homens com suas responsabilidades dentro da comunidade, e ainda existem até hoje comunidades que vivem assim, no entanto, novos modelos de educação foram impostos aos povos indígenas. A educação escolar imposta aos povos indígenas foi desenvolvida pelos colonizadores como um meio de integrá-los aos padrões culturais ocidentais com a finalidade de que os mesmos concordassem a participar desse modo de educação.

E com o passar dos tempos, a história do Brasil enfrentou muitas mudanças e com elas surgem os direitos aos povos indígenas a uma educação diferenciada que pudesse respeitar os seus próprios modos e costumes.

Essa marca é a Constituição Federal de 1988, que em seu oitavo capítulo, Art. 231, referente aos Indígenas, afirma:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, p. 25).

A conquista da Constituição de 1988, a respeito da política indigenista para a educação escolar trouxe novos desafios. O primeiro é a oferta da educação escolar

diferenciada, bilíngue e intercultural, imprescindível ao direito da formação de professores indígenas.

O segundo é que na Educação Escolar Indígena, assim como para todas as demais crianças brasileiras, deve-se dar um direito ao ensino fundamental completo, o que implica a formação específica para que os professores indígenas pudessem se preparar para lecionar nas demais séries e níveis, o que se observou foi à ausência de uma política pública que atendesse essa demanda (BENDAZOLLI, 2008).

Nos estudos recentes relacionados as políticas para a educação escolar indígena, é comum percebermos nas pesquisas que elas partem de uma premissa histórica que marcou o início de grandes avanços nas políticas indígenas diretamente ligadas aos direitos sociais, culturais e políticos.

De acordo com Nogueira (2015), os povos indígenas fazem parte de uma categoria que sofre com a discriminação solidificada ao longo do tempo na sociedade brasileira, mas que atualmente lutam para serem reconhecidos como povos com culturas diferentes que tanto podem aprender, quanto ensinar a nossa sociedade. Esta luta é caracterizada atualmente como forma de resistência e sobrevivência cultural (AMORIM, 2010).

Permeando o âmbito das políticas de formação do professor indígena, relatadas nos Referenciais para a formação de professores indígenas as questões sobre formação englobam os seguintes aspectos: a) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau; b) a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena; c) a participação do professor indígena no processo educacional.

Diante desse quadro, grandes discussões surgiram com a finalidade de buscar e contribuir para novas soluções que garantem o direito aos povos indígenas a uma educação diferenciada. Esta discussão sempre foi uma pauta questionada por diferentes povos indígenas no Brasil que almejavam conseguir um ensino intercultural dentro de suas aldeias que valorizasse sua Língua e seus costumes, sua riqueza cultural.

Estamos inseridos em um contexto amazônico de modo que a formação de professores indígenas trouxe importantes discussões, sejam elas de oportunidades de estudos, preparação do corpo docente específico à escola indígena, elaboração

de materiais didáticos significativos, estrutura da escola indígena, entre outros. Esses pontos são essenciais no processo da formação do professor indígena de modo que eles possam ser evidenciados diante das transformações constantes na sociedade.

A educação formal para os povos indígenas ganha ênfase como uma forma de convivência na sociedade capitalista cujas exigências devem respeitar a diversidade e adquirindo novos conhecimentos.

Partindo desse pensamento, Grupioni (2001) entende que para uma educação diferenciada é imprescindível formar professores indígenas, aqueles que pertencem e conhecem a cultura do seu povo. Nesse sentido, é manter viva a forma de educação da própria cultura que contribuem com práticas educacionais adequadas ao próprio povo. Essas relações da diversidade a favor do conhecimento, especificamente no trabalho da formação de professores indígenas, traz a necessidade da (re)construção de estudos culturais, didáticos e pedagógicos.

Partindo dessa perspectiva, escolhemos como fonte desta pesquisa a formação de professores indígenas da rede municipal de educação do município de Humaitá compreendendo a existência dos Institutos e das Universidades Federais, Secretarias de Educação a municipal e Estadual e a Coordenação de Educação Escolar Indígena. Percebemos que as políticas públicas para a formação de professores estão em constante discussão entre os órgãos e dos próprios professores indígenas.

Nossa opção por trabalhar com os professores indígenas e lideranças indígenas do movimento justifica-se, por representarem as comunidades e exercerem autoridade para falar em defesa dos interesses das coletividades, portanto, são as vozes dos representantes indígenas que estão no controle social das políticas nacionais e regionais para os povos indígenas. Por outro lado, podemos justificar que escolhemos os participantes que tem acesso direto a cidade de Humaitá, pois em função da diversidade de situações que encontraríamos para deslocarmos até a aldeia teríamos limitações maiores que são as dificuldades de acesso às comunidades indígenas, devido às condições amazônicas, marcadas pelas distâncias e com altos custos.

Deste modo investigamos como a compreensão dos professores indígenas em relação ao contexto, aos desafios e a importância das políticas públicas de formação para professores indígenas da rede municipal de educação do município

de Humaitá/AM, aos que atuam na educação escolar indígena gerenciada pela secretária de educação do município e trabalham nas escolas localizadas nas aldeias que se encontram na Br-230 (a Transamazônica). Neste sentido, acreditamos na importância e relevância desta pesquisa, tendo em vista que os resultados da mesma podem colaborar com a reflexão e discussão dos professores indígenas quanto seus direitos para formação de qualidade.

A problematização desta pesquisa está caracterizada na seguinte questão: “Qual a compreensão dos professores indígenas em relação ao contexto, aos desafios e a importância das políticas públicas de formação para professores indígenas da rede municipal de educação do município de Humaitá/AM?” A partir desta questão central, apresentam-se três questões fundamentais:

a) Como as políticas públicas promoveram a formação de professores indígenas no município de Humaitá?

b) Quais os cursos realizados no município de Humaitá para formação de professores indígenas?

c) Quais os desafios pertinentes para a realização e conclusão dos cursos oferecidos para professores indígenas da rede municipal de educação de Humaitá-AM?

A partir destes questionamentos nosso objetivo geral foi:

Descrever o contexto, os desafios e a importância das políticas públicas de formação dos professores da rede municipal de educação de Humaitá/ AM.

Com base no objetivo geral propusemos como objetivos específicos:

- Identificar os cursos que foram realizados no município de Humaitá para formação de professores indígenas;

- Verificar os desafios pertinentes na realização e conclusão dos cursos de formação para professores indígenas;

- Entender a importância das políticas públicas de formação de professores indígenas no município de Humaitá.

Para alcançar nossos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória descritiva de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A análise das entrevistas realizadas com os professores indígenas será interpretada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Deste modo, o texto dissertativo está estruturado nas seguintes seções. Na primeira caracterizada como Introdução apresenta-se a problemática do estudo no

âmbito das políticas públicas de formação para professores indígenas utilizando o aporte teórico de Grupioni (2001); Bendazolli (2008); Nogueira (2015); Brasil (1988), a motivação que levou a pesquisar esta temática, as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos do trabalho e a síntese das seções apresentadas no texto.

A segunda seção caracteriza-se pelo Delineamento da pesquisa explanando sobre o enfoque metodológico da pesquisa, seus procedimentos e o trabalho de campo com respaldo para esta metodologia utilizamos Bardin (2008), Bogdan e Biklen (1994, Ludke E André (1986), Minayo (2012).

A terceira seção trata a respeito da educação escolar indígena no Brasil, trazendo um aparato sobre o contexto histórico da educação escolar indígena no Brasil caracterizando suas fases utilizando os estudos de Saviani (2008); Ferreira (1997); Nobre (2005);

Na quarta seção trazemos mais respaldo teórico com Brasil (1988); Brasil (1998); Grupioni (2001); Maher (2006); Bendazolli(2008); Linhares (2011); Nogueira (2015), para o estudo sobre políticas públicas para formação de professores indígenas, desta forma, vai contextualizar o cenário das políticas públicas de formação para professores indígenas no Estado do Amazonas trazendo ações e cursos ofertados nos municípios, focando naqueles realizados em Humaitá-AM.

Na quinta seção vai trabalhar o tema dos contextos da formação de professores indígenas em Humaitá - AM, perfazendo e analisando os dados e resultados encontrados, bem como os diálogos construídos por meio das entrevistas realizadas, retomando o estudo de Brasil (1988); Brasil (1998); Grupioni(2001); Maher(2006); Bendazolli(2008); Linhares (2011); Nogueira (2015).

E, em seguida apresentamos considerações finais, trazendo os resultados encontrados a respeito das políticas públicas e cursos de formação revelando que os mesmos passam por grandes dificuldades de realização devido a logística, a infraestrutura a falta de recursos. As constatações estabelecidas permitiu concluir que as pesquisas e ações dentro da educação escolar indígena devem seguir mesmo diante dos impasses impostos, para que possamos garantir o direito aos povos originários e legitimar a sua resistência neste contexto sociopolítico e cultural.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo apresentar a organização metodológica que executamos nesse trabalho, as fases por qual o mesmo percorreu, o enfoque metodológico, os procedimentos de coleta de dados, o local e os participantes da pesquisa. No primeiro momento apresenta-se a abordagem e o tipo de pesquisa, para em seguida descrevermos os procedimentos metodológicos, instrumentos de pesquisa e o método de análise dos dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Com respaldo para esta metodologia utilizamos Bardin (2008), Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Minayo (2012).

2.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A abordagem está caracterizada pelo enfoque qualitativo como forma de analisar e compreender a realidade do campo estudado diante de um contexto mais amplo e complexo da sociedade, conforme afirma Minayo (2012, p. 21):

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Adotou-se a pesquisa do tipo exploratória descritiva. Este tipo de abordagem metodológica nos “permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo, pelo fato de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Apresentaremos os desdobramentos metodológicos desta pesquisa em que se buscou em outras ciências para fundamentar seus resultados, entre elas a Antropologia que nos ajudou a esboçar um pouco da história dos povos indígenas e sua trajetória em Humaitá, a História que nos coloca no contexto de tempo e espaço numa construção social e a Educação que nos fornece embasamento teórico, político e cultural de um povo.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa contribuem para o refinamento das ideias e análises e para o melhor entendimento aos interessados na temática apresentada.

Durante as fases da pesquisa, concomitantemente, utilizou-se da pesquisa bibliográfica que ofereceu meios para definir ou discutir problemáticas do estudo, permitindo o reforço de ideias que embasaram este trabalho (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Utilizamos os estudos de diversos trabalhos para compreender os acontecimentos humanos e uma metodologia que facilitasse nossa compreensão a respeito da temática proposta, por meio da leitura de autores como Maher (2006), Albuquerque (2007) Bendazolli (2008), Linhares (2011), Nogueira (2015).

A partir da leitura destes autores, esta pesquisa foi organizada de forma que possamos compreender os aspectos históricos da luta dos povos indígenas, mais especificamente da parte da educação e das políticas para a formação de professores indígenas.

Do mesmo modo, apontou-se os significados e fenômenos que os participantes (professores indígenas) atribuem as políticas públicas educacionais para a realização dos cursos de formação em seus contextos como professores. Investigamos como ocorre a realização dos cursos de formação, quais os cursos oferecidos pela rede municipal, qual a dificuldade para a realização dos cursos e qual a demanda contemplada pelas políticas de formação.

O estudo documental foi realizado por meio de uma revisão das leis, decretos, portarias, projeto político pedagógico dos cursos e de outros documentos com dados relevantes à pesquisa e para conhecer as políticas e programas de formação e também a realização dos cursos de formação para os professores indígenas no município de Humaitá-AM.

Os documentos são importantes fontes de informações sobre o comportamento humano de modo que são fundamentais para a pesquisa científica, de acordo com Lüdke & André, (1986, p.38):

Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros e programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

O material documental utilizado nesta pesquisa contribuiu para o entendimento de como está a educação escolar indígena, a dificuldade de aprovação e execução das leis e decretos, e para entender a perspectiva dos participantes da pesquisa quanto as leis e a sua efetivação realizamos as entrevistas na segunda etapa desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada no município de Humaitá no período do primeiro semestre de 2018. Na primeira fase dedicamos um tempo para familiarizar-se com os problemas buscando uma aproximação com a realidade a ser investigada, segundo Minayo (2012, p. 26) a fase exploratória é “o tempo dedicado – que merece empenho e investimento – a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente”.

Na segunda etapa partimos para as entrevistas, considerada como um processo mais usual no trabalho de campo, pois segundo Neto (2012, p. 57):

Através dele o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Participaram desta pesquisa 9 (nove) sujeitos e 8 (oito) fazem parte do movimento indígena como lideranças e 5 dessas lideranças atuam como professores indígenas e fazem parte da educação escolar indígena por meio da coordenação e secretária escolar indígena. Nossa 9ª participante da pesquisa não é indígena, mas está exercendo atualmente o cargo de Secretária Executiva da Educação do município de Humaitá.

Para resguardar as suas respectivas identidades utilizamos a identificação de P1, P2, P3, P4 e P5 aos professores e coordenadores da Educação Escolar Indígena, L1, L2 e L3 para as lideranças indígenas representantes do município de Humaitá-AM e SM para a Secretária de Educação do Mesmo município. As entrevistas foram realizadas em Julho de 2018, bem como a aplicação do questionário para os dados do perfil dos participantes.

Depois de realizar a apresentação da pesquisa, explicando seus objetivos e finalidades no primeiro contato com os professores indígenas, concordamos e agendamos as entrevistas com cada professor e liderança voluntários a participar, levando em consideração o tempo disponível de cada um, neste ato entregamos o

questionário para identificação do perfil de formação, e fizemos a leitura e assinatura do termo de Consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram realizadas no município de Humaitá na coordenação escolar indígena, e duraram em torno de 20 a 35 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas, totalizando um arquivo com 31 páginas que posteriormente foram explorados e analisados.

Utilizamos a gravação de áudio com o consentimento dos entrevistados, utilizamos ainda roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas abertas, para facilitar a coleta de informações.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas (Apêndice C e D) sendo escolhidas por permitirem que as falas fossem registradas na íntegra. De acordo com Minayo (2012, p.64) “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. Esta característica é importante, pois possibilita que o entrevistado se expressar livremente sobre a temática proposta.

Neste sentido, Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contratar, em geral professores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

O primeiro instrumento da pesquisa apresentado aos participantes depois do termo de consentimento, foi o questionário para identificar perfil de formação dos participantes da pesquisa (5 professores indígenas, 3 lideranças indígenas, 1 secretária municipal de educação), os participantes da pesquisa responderam nesse questionário sobre seu perfil de formação e atuação, por meio deste instrumento conhecemos e ouvimos um pouco da trajetória profissional de cada participante até o momento e quais suas experiências e atuações em relação as dificuldades encontradas para ser um professor indígena, e para trabalhar em prol das comunidades indígenas.

As entrevistas foram realizadas no município de Humaitá na coordenação escolar indígena, e duraram em torno de 20 a 35 minutos, foram gravadas e

posteriormente transcritas, totalizando um arquivo com 31 páginas que posteriormente foram explorados e analisados.

O roteiro da entrevista era composto por três questões que elucidavam os principais interesses da pesquisa, como trabalhei com pesquisas e fiz entrevistas anteriores a essa pesquisa com os professores indígenas, eu sabia que dentro das perguntas elaboradas os participantes da pesquisa iam acrescentar mais assuntos complementares e levando em consideração que não se tratava de um questionário fechado, os mesmos abriam diálogos para falar sobre seus anseios, desafios e entendimentos com base nas perguntas formuladas.

Depois de realizar a apresentação da pesquisa, explicando seus objetivos e finalidades no primeiro contato com os professores indígenas, concordamos e agendamos as entrevistas com cada professor e liderança voluntários a participar, levando em consideração o tempo disponível de cada um, neste ato entregamos o questionário para identificação do perfil de formação, e fizemos a leitura e assinatura do termo de Consentimento livre e esclarecido.

Organizamos a entrevista da seguinte forma a primeira pergunta tinha o objetivo de identificar os cursos realizados em Humaitá para formação de professores indígenas, nesse questionamento pairavam muitas dúvidas em nossos participantes, pois os mesmos diziam que os cursos existem, mas ao mesmo tempo em que existem muitos desafios para a realização e conclusão dos cursos, como se fosse o exemplo da teoria e a prática, que devem andar juntas, mas que para isso muito deve ser alcançado.

Na segunda pergunta o objetivo foi verificar quais os desafios pertinentes para a realização e conclusão dos cursos oferecidos para professores indígenas, e os participantes elucidaram muitos enfrentamentos frente aos desafios elucidados por eles.

Na terceira e última questão nosso objetivo foi entender a importância de políticas públicas que promovem a formação para professores indígenas em Humaitá na perspectiva dos participantes também, e evidenciamos que as políticas públicas é um grande passo para efetivação dos direitos e reconhecimento das causas indígenas.

É importante conhecermos os aspectos do contexto em que estamos fazendo pesquisa para compreendermos as situações que remetem aos participantes. Deste modo, realizamos as interpretações das falas dos participantes da pesquisa,

objetivando compreender o conhecimento dos professores indígenas em relação ao contexto, aos desafios e a importância das políticas públicas de formação para professores indígenas da rede municipal de educação do município de Humaitá/AM.

Nosso roteiro de entrevista consta no Apêndice A, apêndice B, apêndice C e o apêndice D (anexados neste trabalho). No apêndice A apresentamos aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido como forma de convite para participar da pesquisa, explicando todos os objetivos do trabalho e que a participação deveria ser voluntária. No apêndice B os participantes da pesquisa deveriam responder sobre seu perfil de formação e atuação, com este instrumento nós podemos conhecer e ouvir um pouco da trajetória de vida de cada sujeito até o momento e quais suas experiências e atuações em relação as dificuldades encontradas para ser um professor indígena e para trabalhar em prol das comunidades indígenas. No apêndice C foram elaboradas as perguntas que os professores e lideranças indígenas responderam, são as questões que procuro responder nesta pesquisa e no apêndice D foram feitas as adaptações dessas questões para secretária de educação como forma de entender as ações que estão sendo elaboradas pela secretaria para atender as formações dos professores indígenas.

Em nossa pesquisa, dialogamos com professores e lideranças indígenas, que estão à frente do movimento indígena e que representam a luta por educação e direitos para os indígenas, essas pessoas tornaram-se protagonista nas mediações de conflitos e relações dos povos indígenas em Humaitá, também com o poder público e com a sociedade local interessada na defesa das causas indígenas.

O material obtido com a realização das entrevistas no trabalho de campo da pesquisa foi analisado qualitativamente (interpretação e compreensão das informações). Para a manipulação, bem como, interpretação e compreensão das informações foi utilizada a literatura inerente a área em estudo, bem como, a intenção de responder as questões guiadas pelos os objetivos desta investigação.

Enfatizamos ainda que as análises das entrevistas no âmbito desta dissertação não possui uma pretensão de serem fixas ou reconhecidas como as únicas verdades possíveis. As falas dos indígenas podem ser classificadas ou entendidas de outras maneiras e não apenas da forma aqui interpretada. Assim, levando em consideração o reconhecimento do outro, e ainda, por tratar de uma

questão de organização textual, as falas foram reunidas e analisadas com base nos objetivos traçados.

A experiência e trajetória profissional dos participantes da pesquisa contribuíram com o levantamento de dados relevantes para que possamos responder a nossa questão norteadora.

O material obtido com a realização das entrevistas no trabalho de campo foram analisados qualitativamente (interpretação e compreensão das informações). Para a manipulação, bem como, interpretação e compreensão das informações foi utilizada a literatura atual da área em estudo, bem como, os objetivos desta investigação.

2.3 Análise dos dados

As análises dos dados representadas pelo tratamento e análise de dados, denominado análise de conteúdo estão assim caracterizadas:

Figura 1 - Fases do Processo de Análise de Conteúdo



Fonte: SILVA, 2016, p. 90.

Segundo Bardin (2008, p. 37) “é o tratamento da informação contida na mensagem [...], podendo ser uma análise dos significados”, como é o caso da análise temática, que procura na interpretação das comunicações, encontrar o

núcleo de significado da mensagem, a partir da frequência de sua presença, e para tratar o material é necessário codificá-lo:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo as regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2008, p. 129).

A Análise de Conteúdo procura compreender aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, entendemos como a procura por outras realidades por meio das mensagens.

De acordo com Bardin (2008) a análise de conteúdo realiza-se em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nesta técnica, é preciso criar categorias de análises, sendo o ponto crucial da análise de conteúdo para conduzir a interpretação e análise das informações obtidas. É o trabalho de refinamento das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para encontrar indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Neste caso, existem duas maneiras para definir as categorias de análises. De acordo com Bardin (2008) as categorias podem ser criadas *a priori*, que é o caso deste trabalho, as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, por objetivo a organização, sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso das operações sucessivas, em um plano de análise.

Nesse sentido, realizamos uma pré-análise, onde organizamos o material a ser analisado. Após transcrição, organizamos as falas da entrevista, conforme questionamentos e objetivos da pesquisa. Em seguida realizamos uma leitura mais precisa para exploração dos dados adquiridos, sempre recorrendo aos objetivos da pesquisa. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2008).

Sendo assim, iniciamos a terceira fase que se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados, dando sentido às categorias temáticas, agrupando-as em subcategorias, que culminou nas categorias temáticas finais, desta pesquisa, numa análise reflexiva dos dados e informações (BARDIN,2008).

De acordo com a descrição nos instrumentos da pesquisa, esta dissertação tem como base os critérios de categorização definidos por Bardin (2008) que apresenta a escolha de categorias por classificação e/ou agregação. A categoria é uma forma de pensamento e reflete a uma realidade de forma resumida e em dados contextos. De acordo com Bardin (2008, p. 147) entendemos por categorização “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação depois por reagrupamento”

Por utilização dos questionamentos organizados para a entrevista foram criadas as categorias *a priori*, e depois das apreciações das falas foram divididas as subcategorias *a posteriori*, pois, as mesmas tornam-se parte desse trabalho de análise levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas. Iniciamos as interpretações e análises do nosso material à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2008, p. 48) que constitui:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

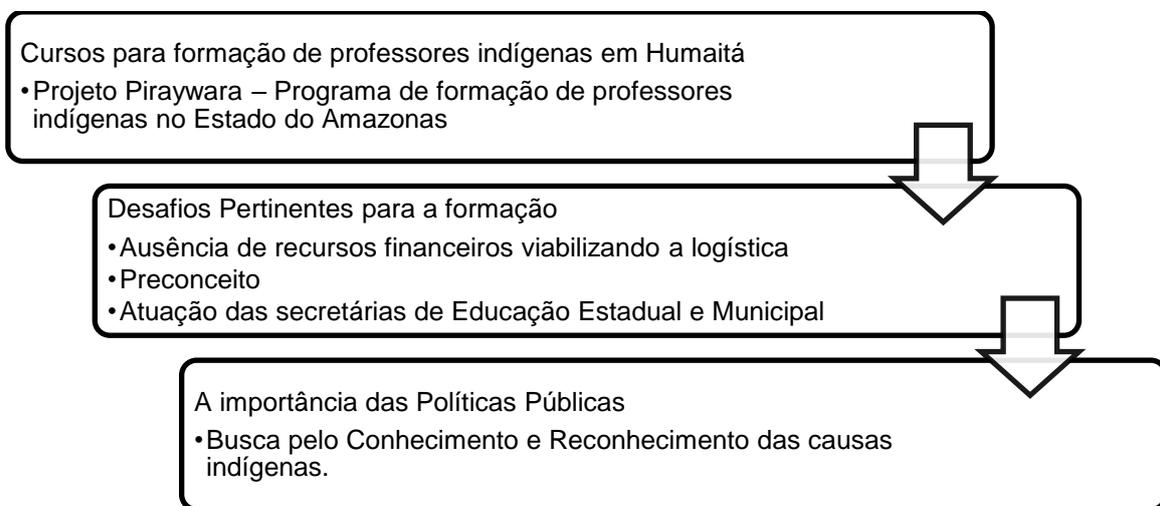
Com base nessa observação, pode-se compreender que a Análise de Conteúdo constitui-se por técnicas e fases de elaboração e preparação do trabalho, que visam analisar e descrever o conteúdo adquirido no material coletado por meio do processo das comunicações.

Enfatizamos, portanto, que as categorias selecionadas para esta análise foram formuladas *a priori*, e através da exploração do material coletado emergiram as *subcategorias* que se fazem importante nesta pesquisa na perspectiva de responder as questões elaboradas previamente para esta pesquisa, onde nossa pretensão foi fazer a análise de conteúdo das falas no sentido de compreender o contexto e dificuldades em que se dá a formação para professores indígenas em Humaitá-AM.

Com base os critérios de categorização definidos por Bardin (2008) que apresenta a escolha de categorias por classificação e/ou agregação. Ainda de acordo com Bardin (2008), a categoria é uma forma de pensamento e reflete a uma realidade de forma resumida e em dados contextos. Entendemos por categorização “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação depois por reagrupamento” (p. 147).

Para tal, elencamos três categorias que foram trabalhadas de acordo com o organograma presente na figura 2:

Figura 2- Organização das Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Do mesmo modo, organizamos as categorias e subcategorias, conforme pode-se observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Demonstrativo das Categorias e Subcategorias

Questões	Categorias	Subcategorias
Quais os cursos realizados no município de Humaitá para formação de professores indígenas?	Formação de professores indígenas em Humaitá-AM	-Projeto Piraywara - Programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas
Quais os desafios pertinentes para a realização e conclusão dos cursos oferecidos para professores indígenas da rede municipal de educação de Humaitá-AM?	Desafios Pertinentes para a formação	-Ausência de recursos financeiros viabilizando a logística -Preconceito -Atuação das secretárias de Educação Estadual e Municipal.
Qual a importância das políticas públicas que promovem a formação de professores indígenas no município de Humaitá?	A importância das Políticas Públicas	-Busca pelo Conhecimento e Reconhecimento das causas indígenas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A Categoria I - Formação de professores indígenas em Humaitá-AM teve como objetivo identificar quais os cursos realizados para a formação de professores indígenas e de que forma eles funcionam.

Na Categoria II - Desafios pertinentes para a formação, o objetivo foi verificar as dificuldades pertinentes para realizar e concluir um curso de formação.

Na Categoria III - Políticas educacionais: atuação e valorização, visamos entender qual a importância das políticas de formação de professores indígenas.

A apresentação dessas categorias e subcategorias com suas respectivas análises serão apresentadas com fundamentos teóricos na seção 5, denominada “Desafios e perspectivas no contexto da formação de professores indígenas em Humaitá”.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ao situar as questões da educação escolar indígena¹ no Brasil, apresenta-se o contexto das políticas públicas voltados à formação de professores indígenas, sendo necessário revisar acontecimentos que ocorreram para entendermos os avanços dessa luta em busca de compreender o processo da Educação Escolar indígena e da formação de professores.

O objetivo desta seção é trazer trajetórias que marcaram a educação escolar indígena, com o propósito de chegarmos ao momento em que Instituições, Organizações, Governo e afins, começaram a se preocupar com a formação dos professores indígenas, deste modo levantando as discussões em torno das políticas públicas educacionais para o atendimento as demandas solicitadas pelas reivindicações propostas pelos professores indígenas.

A história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro períodos.

3.1 Breve contexto histórico da Educação Escolar Indígena: Período Colonial, Imperial e Republicano

Nos estudos a respeito da história da educação, Saviani (2008), observa que em 1548 os jesuítas “cumpriram os mandatos do Rei D. João III, que formulara, nos “Regimentos”, aquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional. O Plano de ensino elaborado a partir da política à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução, voltado aos filhos dos indígenas e dos colonos, foi logo substituído pelo *Ratio Studiorum*² (SAVIANI, 2008).

¹ Mas porque esses povos são até hoje denominados indígenas? Segundo o dicionário da língua portuguesa, a palavra índio significa nativo, natural de um lugar. No entanto, sabemos que essa designação advém de um erro náutico, quando, em 1492, na viagem que empreendeu para as Índias e aportou na América, Colombo atribuiu aos habitantes desta terra a denominação genérica de índios, conservada até o presente. Porém, cada “índio” pertence a um povo, identificado por uma denominação própria, e cada um dos mais de 230 povos gosta de ser reconhecido pelo seu nome próprio, entretanto, todos reconhecem a importância de uma denominação que os identifique e os una nas lutas comuns como povos originários do Brasil e da América (BERGAMASHI, 2012, p.8).

² A *Ratio Studiorum* foi o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Ela foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação. A Educação dos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidaram completamente da educação popular. A pedagogia da Companhia de Jesus foi e ainda é criticada, apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista, no mundo (GADOTTI, 1994).

A esse respeito, Carvalho (1998, p. 55-6) afirma:

Desde a época colonial, diversas missões católicas dedicaram-se à catequese indígena em geral, visto que a religião católica aqui chegou com os padres jesuítas trazidos pelos primeiros governadores do Brasil colônia. Ela foi considerada a religião do Estado e o principal vínculo de unidade nacional, até o governo de D. Pedro I.

Este primeiro momento e também o mais longo teve início com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil em março de 1549 junto com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza.

Os jesuítas eram comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega e quinze dias após a chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador. Eles desejavam converter os indígenas ao cristianismo e aos valores europeus, sendo que o interesse dos colonos era puramente capitalista transformando em uso da mão de obra para seus empreendimentos agrícolas ou de mineração, o que se pode dizer que o Estado português também escravizou os indígenas. Tais missões e aldeamentos contribuíram para facilitar a captura de várias populações pelos colonos, que conseguiam, às vezes, capturar aldeias inteiras nestas Missões.

A Escola indígena teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão de obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integração” entendida como uma das formas de destruição das culturas indígenas, o que significou na destruição de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo, colocando em “cheque” a veracidade de suas instituições milenares.

Os jesuítas organizaram aldeamentos para afastar os indígenas dos interesses dos colonizadores e criaram as reduções ou missões em que além de passarem pela catequização teve como finalidade a de “educar os indígenas para a civilização”.

Deste modo, os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, Primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

A educação indígena em sua primeira fase era de inteira responsabilidade dos Jesuítas, mas também incluíam os Franciscanos, Carmelitas, Beneditinos e outros missionários que atuavam neste processo colonizador com o intuito de catequizar:

Catequizar seria converter os índios à religião católica, tarefa dos padres missionários que aqui chegaram junto com os primeiros colonizadores. Civilizar seria substituir sua forma “primitiva” de vida pelas supostas vantagens da civilização, e, a partir daí, seriam integrados à sociedade nacional, abandonando seus costumes, que eram considerados atrasados e primitivos do ponto de vista de uma história etnocêntrica europeia (VENERE, 2011, p.50).

A escolarização então era uma catequese que servia apenas para a evangelização ou cristianização do índio, seu real objetivo era pacificar e conseguir a mão de obra dos índios de forma escravizada para iniciar os trabalhos pela coroa portuguesa. Ao explicar as fases do processo de colonização Saviani (2008, p. 29) afirma que:

O processo de colonização abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjungando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é a inculcação nos colonizados; das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e a conversão dos colonizadores.

Ainda neste primeiro período, podemos destacar a chamada fase pombalina, que se caracterizou pela instituição de regras, normas e regulamentos do Diretório Pombalino, em 1757, que tentou inserir grandes mudanças na política colonial de educação indígena, este processo foi chamado de vila pombalina, que era um espaço físico e social onde ocorria a integração do indígena das missões a colonização (NOBRE, 2005).

Em relação ao primeiro período, Baniwa (2013, p. 1) caracteriza a história da educação escolar indígena no Brasil:

Durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional.

Neste aspecto, a identidade cultural, as línguas, as tradições, os valores dos sábios, os pajés foram perseguidos, negados e proibidos pela Escola.

A segunda fase pode ser caracterizada no momento em que a história da Educação Escolar indígena, no período republicano que foi marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, e se estende à política de ensino da

FUNAI (Fundação Nacional do Índio), e a articulação com o SIL (Summer Institute of Linguistics) e outras missões religiosas.

Em relação à educação, o SPI tinha a proposta de valorizar a diversidade linguística e cultural dos indígenas, mas isso não aconteceu, pois não existiam especialistas para trabalhar a questão da língua materna. Logo, seria inviável o ensino bilíngue, portanto estes objetivos ficaram apenas enraizados no discurso, pois na realidade a educação ofertada aos índios não levou em consideração os costumes, organização social e processos próprios de educar dos indígenas.

A respeito das técnicas educacionais empregadas no período do SPI, Nogueira (2015, p.32) afirma:

[...] foi dada grande ênfase ao trabalho agrícola e doméstico com o objetivo de integrar os indígenas a sociedade nacional com trabalho precarizado, pois os produtos comercializados pelos indígenas atingiam pouco valor de mercado. Além disso, as meninas eram submetidas ao trabalho doméstico numa condição de semi-escravidão.

Visava-se uma política indigenista de integração a sociedade nacional, por isso foi enfatizado o trabalho agrícola e doméstico que submetia os índios a uma forma de semiescravidão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, não contemplou as populações indígenas nos seus artigos e incisos, nem se referia à educação escolar indígena como específica e diferenciada das demais escolas do ensino regular, ao avesso disso, afirmava a imposição do ensino primário ser ministrado em língua nacional, logo, havia impossibilidades de usar a língua materna na transmissão de conhecimentos, o que dificultava o aprendizado da Educação escolar indígena como forma de conhecer os códigos e os símbolos dos “não-índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena (MAHER, 2006).

Esta fase deste período ocorre no Governo Vargas até o golpe militar de 1964, quando ocorre em grande escala a ocupação da Amazônia pelo “Plano de Integração Nacional”.

Na terceira fase da Educação Escolar Indígena, o SPI é extinto, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, que traz caracteres ainda de uma política integracionista, que ainda buscava pacificação dos índios a favor de grandes empreiteiras de exploração das riquezas naturais, isso não se diferenciou muito da

primeira fase. Mas, nessa fase que começam a preparar os próprios indígenas para atuarem na educação que era ofertada a eles, pois a FUNAI estabeleceu o ensino bilíngue como forma de valorizar a cultura do povo. Em 1972 é criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, a igreja católica iniciou um processo de reflexão e revisão de suas políticas indigenistas e passou a apoiar os grupos indígenas na luta pela terra e autodeterminação. A sede CIMI NORTE I regional da Amazônia fica em Manaus desde 1974. Seu objetivo em 1995 foi intensificar a presença e a defesa junto das comunidades, organizações e povos indígenas, sendo aliados dos povos indígenas na luta de reconhecimento e fortalecimento da autonomia desses povos.

No Estatuto do Índio³, o ensino obrigatório das línguas maternas nas escolas indígenas é estabelecido no ano de 1973. A preparação dos professores indígenas era concebida por órgãos não governamentais⁴. O Brasil era pressionado a investir na educação escolar indígena e oferecer treinamento aos professores indígenas, mas na prática demonstrava que estava investindo, passando a responsabilidade para uma instituição norte-americana⁵:

Diante das dificuldades técnicas encontradas para implantar o ensino bilíngüe, em virtude dos escassos conhecimentos lingüísticos referentes às várias línguas autóctones, a partir de 1970, a Funai estabelece convênios com o *Summer Institute of Linguistics (SIL)*, visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, à identificação de sistemas de sons, elaboração de alfabetos e análises das estruturas gramaticais. Além disso, passa a ser responsabilidade dessa instituição a preparação de material de alfabetização nas línguas maternas e de material de leitura, o treinamento do pessoal docente, tanto da Funai, como de missões religiosas e a preparação de autores indígenas. O SIL, cujo objetivo principal era converter povos indígenas à religião protestante, passa a atuar de uma forma que se confunde com a do Estado e, em

³ "Estatuto do Índio" é o nome como ficou conhecida a lei 6.001. Promulgada em 1973, ela dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os índios. Em linhas gerais, o Estatuto seguiu um princípio estabelecido pelo velho Código Civil brasileiro (de 1916): de que os índios, sendo "relativamente incapazes", deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal (de 1910 a 1967, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI; atualmente, a Fundação Nacional do Índio - Funai) até que eles estivessem "integrados à comunhão nacional", ou seja, à sociedade brasileira <https://pib.socioambiental.org/pt/Estatuto_do_%C3%8Dndio - acesso 03/01/2019>.

⁴A demanda dos professores indígenas para saírem da condição de leigos e assumirem cada vez mais todos os postos nas escolas das aldeias fez crescer a busca e a pressão pela criação de cursos de formação específicos que, durante os anos 80 e 90, foram organizados e ministrados pelas organizações não governamentais, universidades, secretarias de educação e instituições de apoio aos povos indígenas (BENDAZOLLI, 2008 p.13).

⁵*Summer Institute of Linguistics (SIL)* desenvolvia seu trabalho de acordo com os interesses das autoridades do governo. Encerrou seu convênio com o Brasil em 1977, pois seus reais objetivos (integração do índio) causaram polêmica (NOGUEIRA, 2015).

alguns casos, assume para si a obrigação estatal de tutela desses povos (SECAD, 2007, p.14).

Neste sentido, a política de integração nacional a partir do bilinguismo desenvolvido pela SIL foi uma estratégia para a homogeneização dos povos indígenas no Brasil. Em 1977 esta política integracionista teve um rompimento, porque não estava sendo bem vista no meio político social, explicitada seu forte objetivo de controle ao condicionamento dos povos indígenas na época. Esta extinção ocorre por causa das elevadas críticas vindas de instituições que analisavam as falácias e controvérsias do governo da época que teoricamente e no papel defendia uma prática com a qual não era coerente na prática, um forte exemplo dessa ação está ligado ao ensino bicultural⁶, que pregava a importância da prática do mesmo para a integração dos povos indígenas a sociedade nacional que os envolvia constantemente e com frequência. Contudo, esse trabalho não era em prol da valorização de uma educação que respeitava os aspectos culturais e linguísticos dos povos indígenas, era uma forma do Estado dominar os povos indígenas por meio do conhecimento da língua materna e também o detrimento da mesma (FERREIRA, 2001).

Não contente com os poucos avanços de integração, o governo republicano através da responsabilidade dada a FUNAI reativa novamente política e parceria com a SIL novamente em meados do ano de 1983, desta vez incumbida de implementar novos programas, ressalta Ferreira (2001, p. 83):

O discurso inovador da Funai em relação a escolarização das sociedades indígenas não significou uma retirada de apoio a atuação do SIL, a FUNAI outorgou a esses missionários, em 1983, a responsabilidade de implementar programas educacionais em áreas indígenas, de prestar assistência médica e de desenvolver projetos comunitários com 53 povos, podendo ainda ampliá-los para a inclusão de outros.

Diante dessas ações da política progressista com parceria entre governo e SIL, fica claro o contexto de dominação e condicionamento dos povos indígenas em detrimento da organização política e cultural e sua língua materna, pois, a

³ Bicultural - O ensino bilíngue garantido pelos especialistas do SIL daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios a sociedade nacional uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas (FERREIRA, 2001, p.77).

preferência de comunicação era dada a língua portuguesa e, além de catequização dos povos indígenas pelos missionários, perfazendo assim um período de 7 anos de missão entre 1983 a 1990, desenvolvendo ações e atividades de educação escolar para os povos indígenas sem levar em considerações suas peculiaridades.

Em síntese, desse período devemos refletir e destacar as verdadeiras intenções por trás das ações governamentais e parceiras com órgãos nacionais (FUNAI) e principalmente internacionais (*SIL*), elas apresentavam fortes estratégias de dominação cultural dos povos indígenas, infiltrando ações na educação oferecida aos povos indígenas com práticas separadoras e desiguais que objetivavam destruir os valores tradicionais dos povos por meio da catequização e a reeducação dos indígenas nas normas do Estado, para que os mesmos se entregassem aos valores de uma sociedade dita nacional não indígena, essa medida política que durou de 1977 a 1990 com uma pequena pausa e uma reativação altamente planejada em levar ao maior número de povos indígenas a educação bilíngue, foi a responsável pela educação escolar juntamente com a FUNAI até 1990 era responsável pela oferta da educação escolar indígena que visava à integração dos povos indígenas no sistema que favorecesse os interesses do Estado.

3.2 A Educação Escolar Indígena na Constituição de 1988

Esta quarta fase caracterizou-se pelo movimento indígena no início do século XX que foi resultado do movimento dos professores e organizações indígenas, por não aceitarem a educação imposta pela FUNAI na terceira fase.

Com o passar do tempo temos marcas e resultados de políticas integracionistas e protecionistas, começam a ser viabilizadas novas atuações e busca por direitos mesmo passando por entraves na política nacional:

Mesmo marcada por diretrizes protecionistas, a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção. Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e linguística (BRASIL, 1998, p.29).

Os movimentos nasceram com o intuito de fazer valer uma nova educação escolar indígena diferenciada a cada povo e se destacaram em grandes eventos que foram realizados em diversos Estados no país que discutiam os direitos indígenas, entre eles, a educação. Essas reuniões, encontros, eventos proporcionaram discussões e contribuíram com a inserção dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988, assim sendo um avanço na história da luta dos povos indígenas. Tivemos aportes internacionais que nasceram a favor dos povos indígenas e que de certa forma puderam dá apoio aos poucos nos movimentos em prol dos direitos indígenas no geral, e com o passar do tempo foram melhorando e reorganizando suas intenções:

O primeiro instrumento internacional especificamente destinado a reconhecer direitos mínimos aos povos indígenas foi a Convenção sobre a Proteção e Integração das Populações Aborígenes e outras Populações Tribais e Semi Tribais nos Países Independentes, adotada em 1957 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). [...] A partir dos anos 70, essa Convenção passou a receber fortes críticas por seu viés integracionista e por assumir que as decisões relativas ao desenvolvimento dos povos indígenas eram da competência dos governos e não das comunidades indígenas (BRASIL, 1998, p.33).

As críticas sempre estabelecem mudanças, neste caso, a favor de verdadeiras melhorias de condições favoráveis aos povos indígenas, no final dos anos 80, a Convenção foi revisada dando origem a uma outra, a Convenção nº 169, chamada Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, proclamada em 1989.

O ponto fundamental da Convenção 169 estabelecido, é de reconhecer que cabe aos povos indígenas decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e que eles têm o direito de participar dos planos e programas governamentais que estejam ligados direta e indiretamente a eles. Ao contrário da Convenção anterior, que deixava de reconhecer que a diversidade étnico-cultural dos povos indígenas deve ser respeitada em todas as suas dimensões. Em relação à educação, a Convenção 169 prevê a participação dos povos indígenas na formulação e na execução de programas de educação, o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem suas crianças em sua própria língua e na língua oficial do país em que vivem.

Dá FUNAI para o MEC foi o que garantiu o Decreto Presidencial nº 26/91 em 1991, a partir da necessidade de atribuir políticas públicas voltadas para a orientação da educação escolar indígena diferenciada, seu principal foco era um referencial direcionado a formação de professores indígenas no qual a responsabilidade ficaria com o Ministério da Educação, além disso, passaria a coordenar as estâncias da educação escolar indígena.

Neste mesmo ano, é criada a Portaria Interministerial nº 559/91, essa Portaria definiu as ações do Ministério da Educação que ficaria responsável pelos princípios gerais da educação indígena, além de estabelecer competência e compromisso dos Estados e Municípios na coordenação da educação escolar indígena. Com esta Portaria os Estados e Municípios seriam mais presentes nas bases da escola indígena, entre elas a formação de professores. Esta portaria foi um avanço para a organização e execução dos trabalhos na Escola Indígena, com as responsabilidades e funções firmadas, caberiam dar continuidade ao trabalho para a educação escolar diferenciada, pois:

A Portaria nº 559/91 estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (Neis) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena. Define como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores índios devem receber a mesma remuneração dos demais professores. Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena (REMDIPE⁷ 2016).

Ao assumir a responsabilidade de coordenar as ações educacionais aos povos indígenas em seu território, o MEC criou um documento com a função de definir os Parâmetros de uma Política nacional para essa modalidade de educação, que iria orientar a atuação das coordenações envolvidas. Por isso, em 1993 foi criado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, com o documento norteador “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” que dentro do contexto da diversidade cultural estabeleceu os princípios organizadores

⁷ REMDIPE – Rede de monitoramento de Direitos indígenas em Pernambuco. Disponível em https://www.ufpe.br/remdipe/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=239 acesso 08 de abril de 2017.

para a prática pedagógica, o uso da língua materna, as especificidades, a diferença, a interculturalidade e a globalidade do processo de aprendizagem.

Este comitê era composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais que atuavam diretamente na educação indígena, e dos representantes de professores indígenas, esta comissão levou em pauta as experiências inovadoras que surgiram a partir da ideia da construção de diferentes alternativas para a autonomia dos povos indígenas frente as políticas integracionistas do Estado, organizações não governamentais que atuavam juntamente com diferentes povos indígenas deram visibilidade a essas experiências que, assim, geraram um modelo de formação para os professores indígenas para habilitá-los para assumir suas responsabilidades como professores e gestores de sua própria escola, sendo assim, o MEC disseminou essa proposta em todo o território nacional, como ato político para formação de professores indígenas dentro dos seus territórios e com a participação de todos dentro da comunidade, para tanto:

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas foi reafirmado no Decreto nº 1.904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos. Ali se estabelece como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma "política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas, assegurando às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (BRASIL, 1998, p. 30).

Nesse mesmo ano é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9394/96) e no 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" (BRASIL, 1996, p. 10).

Deste modo, as questões relacionadas ao ensino fundamental podem ser caracterizadas pela valorização da cultura indígena, conforme afirma o artigo 78 da LDB que determina o sistema de Ensino da União com a finalidade de desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às

informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias" (BRASIL, 1998, p. 31).

Neste contexto, é reestabelecida a importância dada ao fortalecimento da língua indígena, pois ela está veiculada ao fortalecimento da identidade e da cultura de um povo. Isso deve permear o direito de uma educação diferenciada, por este motivo valorizar a cultura do povo indígena é a chave para a autonomia e diferenciação que tanto lutam.

Por sua vez, o art. 79 destaca que o currículo:

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:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 18).

Neste artigo, identifica-se que a União apoiará os Programas de ensino e pesquisa, objetivando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna, capacitando profissionais, desenvolvendo currículo e material com conteúdo próprio e diferenciado destinado a todas as escolas indígenas.

Os artigos da LDB reforçam as escritas dentro do processo que a União estabelece visando à manutenção da língua materna nas comunidades indígenas de voltados ao conhecimento intercultural.

Em 1988 começa a chegar nas escolas indígenas de todo o país um novo documento para induzir e orientar novas práticas: O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1988)⁸ teve a participação de técnicos, especialistas e

⁸ Este documento surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos (BRASIL, 1998).

professores índios na sua construção. É um documento que apresenta considerações importantes a respeito da educação escolar indígena, por isso, é longo e detalhado, por meio das fundamentações históricas, antropológicas, pedagógicas e jurídicas que sustentam a proposta de uma escola indígena que seja bilíngue, diferenciada e intercultural.

Outra política pública foi o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) que contempla os povos indígenas ao criar programas específicos para atender às escolas indígenas. Como meta o PNE estabeleceu a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, mas não garantiu nenhuma assistência ao ensino superior⁹.

Neste contexto, os princípios que estão relacionados à construção de uma identificação das comunidades indígenas destacam-se as suas memórias históricas, a reafirmação das suas identidades étnicas, assim como a valorização das suas línguas e das ciências voltado a garantir aos índios o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos relacionados a sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias:

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais: • uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres " e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades; • valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram; • noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades; • formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 21).

Assim, a atuação do Brasil com os princípios da Educação Escolar Indígena refletem a respeito dos princípios adotados e que nessa modalidade, por mais que existissem os órgãos responsáveis para cumprir esta demanda, o crescimento e atuação aconteceram aos poucos e por partes, ou seja, passos lentos e regredindo

⁹O acesso à educação superior aos povos indígenas só aparece legalmente com aditivo do parágrafo 3º do artigo 79 da LDB, este foi incluído pela lei 12.416 de 2011.

e crescendo constantemente, o fato que impulsiona e não deixa regredir mais ainda, é a resistência dos muitos representantes dos povos indígenas, de diferentes classes, os professores indígenas são os que mais aparecem nos debates políticos por também dominarem a língua portuguesa.

3.3 Resistência: O movimento dos professores indígenas

A resistência se instala no modo de vida dos povos indígenas, bem nos primórdios da colonização e toma toda força a partir de 1970, aqui ela é entendida como formas de negar a submissão e obediência a tudo que era imposto, os afazeres, os modos de comportamento, o não uso da língua materna e assim por diante, o processo de resistir foi difícil, mas já habitava dentro do anseio de liberdade dos povos, e com o tempo a resistência criou uma proporção bem maior, pois aparece atualmente como manifestações culturais, organizações e associações para fins de respeito e divulgação dos direitos conquistados ao longo de todo o período dentro da história (OLIVEIRA, 2006)

Para abordar o assunto vamos entender o processo histórico de construção preconceito enraizado e a imagem pejorativa construída em relação aos povos indígenas que estabeleceu algumas ideias errôneas sobre os povos indígenas:

"os índios" "são todos iguais": desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e linguística entre os povos indígenas; "são do passado": primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrantes do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da "infância" da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos "civilizados"; "os índios não têm história": decorrente da noção anterior, esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas "pararam no tempo", "não evoluíram", vivem como na "nossa" pré-história. Como consequência, imagina-se erroneamente que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis; "são seres primitivos", "atrasados", que precisam ser "civilizados": nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc; "são aculturados", não são mais "índios": imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se "aculturados", deixam de ser "autênticos" e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios (BRASIL, 1998, p.41).

Hoje muito se fala sobre a resistência, mas ainda pairam dúvidas a respeito dessa prática encontradas a partir dos grupos formados por minorias e com pouca representatividade na sociedade, podemos citar pequenos princípios da prática a resistência com base no estudo de Amorim (2003, p. 2010) que estabelece grupo de resistência e aqui elencamos o grupo de resistência em que se encontram os povos indígenas e comunidade tradicionais:

a) o resgate de práticas culturais e costumeiras, por parte de diversos povos e comunidades tradicionais que foram expropriados delas, entre elas, daqueles povos indígenas considerados “ressurgidos” b) a produção de alimentos e venda em feiras; c) ao aceitar um convite de reunião de um representante do poder (político, padre, diretor ou diretora escolar etc.) e negá-lo ao não comparecer; d) ao trocar seus produtos sem a utilização do dinheiro; e) a produção a partir de sementes crioulas e não por sementes transgênicas ou convencionais; f) ao manter a produção agroecológica; g) ao realizar fechamento de rodovias (AMORIM, 2003, p. 2010).

Temos as manifestações políticas dos povos como forma de resistência e são essas as lutas que vários povos e comunidades tradicionais travam para que não sejam “incorporados” ao sistema nacional, pois estariam deixando para trás toda sua história de luta contra as repressões e também aos sofrimentos que eram submetidos perante grandes políticas de integração a sociedade nacional, dessa forma, resistindo, trazem a sociedade envolvente novas formas de apresentarem seus bens culturais e costumes enriquecendo e valorizando a história do povo brasileiro (MONTE, 2001).

Contudo, nem sempre essas ações são vistas com bons olhos perante a sociedade nacional, pois acabam interferindo na rotina do trabalho e vida de muitas pessoas que não compreendem ainda essas formas de manifestações, é o caso apresentado na letra “g) ao realizar fechamento de rodovias”, que é o tipo de manifestação que acaba interferindo no direito de ir e vir que na Constituição em vigor, a liberdade de locomoção está garantida pelo inciso XV do art. 5º, que assim dispõe: “É livre a locomoção no Território Nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens” (BRASIL, 1988, p. 1), mas a intenção é realmente chamar a atenção da mídia, que hoje é um grande instrumento de divulgação e comunicação rápida e grande

escala, até chegar aos políticos e responsáveis em resolver e negociar acordos que atendam aos pedidos da manifestação, nesse sentido a ação é chamada resistência, pelo fato de suportar e pressionar até dada condição estabelecida (SCANDIUZZI, 2009)

Quanto aos outros tipos de manifestações, elas estabelecem uma relação com o equilíbrio com práticas culturais e venda de artesanatos e outros produtos feitos segundo a tradição dos povos e também o uso responsável de recursos da natureza, o que hoje é bem visto por grande maioria da sociedade nacional, como uma forma de cuidar e valorizar o meio ambiente (SILVA, 2011).

Assim, a resistência do movimento dos professores indígenas deve levar em consideração a contextualização da educação escolar indígena no Brasil e suas fases caracterizadas neste trabalho na seção anterior, levamos em consideração que a educação escolar indígena veio a enfrentar (e ainda enfrenta) diversos e diferentes desafios com relação aos preconceitos enraizados e as discriminações que constroem barreiras negativas na trajetória dos povos indígenas.

Neste sentido, os principais representantes são aqueles que surgem com representatividade e liderança para guiar os princípios dos povos indígenas, defendendo seus direitos, em relação à educação escolar esses líderes foram os professores indígenas que fortaleceram a luta contra os desafios e barreiras, pois eles tomaram consciência que depois da garantia ao direito a terra¹⁰, a educação era uma ferramenta de resistência e também era compromisso de todos os envolvidos (SILVA, 2000)

Sintetizando essa relação dos professores indígenas com os movimentos de resistência, foi entendido pela classe que poderiam construir novas políticas que pudessem contribuir com a sobrevivência dos povos indígenas e suas culturas respeitadas. Nesse sentido várias instituições e órgãos em prol dos povos indígenas apoiaram o movimento, assim fortalecendo as causas indígenas, e com o

¹⁰A Constituição de 1988 consagrou o princípio de que os índios são os primeiros e naturais senhores da terra. Esta é a fonte primária de seu direito, que é anterior a qualquer outro. Consequentemente, o direito dos índios a uma terra determinada independe de reconhecimento formal. A definição de terras tradicionalmente ocupadas pelos índios encontra-se no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal: são aquelas "por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições". No artigo 20 está estabelecido que essas terras são bens da União, sendo reconhecidos aos índios a posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Disponível em <<https://pib.socioambiental.org>> acesso 08 de fevereiro de 2019.

tempo ganhando espaço dentro da sociedade, começa então surgir em várias regiões do país apoiadores da educação escolar indígena diferenciada, como afirma Ferreira (2001, p. 94):

Outro marco desta terceira etapa da história da educação escolar para índios é a criação em 1981 e em várias regiões do país, de Núcleos de educação (ou/e) de estudos Indígenas, os NEIs. Destacam-se o Núcleo de Estudos indígenas de Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco; Núcleo de educação indígena de Roraima; Núcleo de educação indígena do Mato Grosso, Núcleo de Educação indígena em Belém, o seminário permanente de educação e Estudos indígenas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o MARI- Grupo de Educação Indígenada Universidade de São Paulo. Congregam, em geral, pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, técnicos de Secretaria de Educação e Cultura Estaduais entre outros. Esses Núcleos vêm se dedicando à realização de curso, encontros, pesquisa e proposta de educação para povos indígenas.

Com isso, foram realizados vários encontros nacionais que auxiliaram o fortalecimento da educação escolar indígena que respeitasse os modos próprios de educar de cada povo.

Nesse período é nítido o aparecimento também das lideranças e representantes das sociedades indígenas em todo o país, eles passam a fazer articulações dentro de eventos nacionais importantes, em busca de soluções para problemas coletivos como: a defesa de território, o respeito à diversidade linguística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados daqueles que já vinham sendo oferecidos nas áreas indígenas pela FUNAI e entidades religiosas.

Destaca-se que o principal objetivo dessas lideranças era e continua sendo uma estratégia para pressionar o governo para a elaboração de uma nova política indigenista em que pudessem fazer parte da construção, e que fosse assegurada aos povos indígenas do Brasil uma educação escolar indígena autêntica, fundada em seus princípios socioculturais, levando em consideração a diferença de cada povo (MILHOMEM, 2008).

Com todo o movimento organizado um dos resultados foi a criação da Conferência de Educação Escolar Indígena, a primeira ocorreu em 2009 na cidade de Luziânia/GO, alguns dos intuitos dessa conferência é criar e fortalecer os espaços de participação comunitária nas políticas públicas de educação escolar

indígena; promover uma educação escolar intercultural que contribua com os projetos de futuro e de cidadania dos povos indígenas; debater os objetivos, avanços e desafios da educação escolar indígena no Brasil, estabelecendo prioridades para as políticas públicas em desenvolvimento. Essa conferência é realizada em três momentos: Conferências nas Comunidades Educativas; Conferências Regionais; Conferência Nacional.

A conferência reúne lideranças políticas e espirituais, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – undime, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena com a participação social.

A I CONEEI teve como principais objetivos: i consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; ii discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; iii propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e iv pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (BRASIL, p.1, 2009).

É importante a resistência por meio dos movimentos, que estabelecem formas de ampliar a solidariedade entre os povos e solidificando cada vez mais as organizações dos povos indígenas, desta forma, contribuindo para maior fortalecimento e visibilidade das articulações em prol das conquistas e efetivação dos direitos indígenas.

A este respeito Cunha (2012, p. 402) afirma

A abordagem das políticas públicas não se detém apenas às ações governamentais, visto que os atores sociais, neste caso as comunidades indígenas a quem se destinam essas políticas, também são responsáveis por elas, na medida em que suas ações e proposições interagem com setores governamentais

A I conferência nacional de educação escolar indígena é um marco histórico da conquista do movimento social indígena, a resistência dos povos indígenas fez o Estado Brasileiro assumir a posição clara de considerar os diferentes povos como sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre assuntos que os atingem diretamente.

Perfazendo uma reflexão sobre a reconstrução histórica do passado deste meio milênio de contato, quanto em planejar ações sobre o futuro das relações dos povos indígenas entre si e com o Estado Brasileiro (BRASIL, 2009)

Em nível de Estado temos o surgimento do FOREEIA (Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas) é uma rede de educadores e lideranças indígenas em ações e mobilizações estratégicas para o bem viver dos povos indígenas a partir da educação. O Fórum de Educação Escolar foi lançado oficialmente no dia 30 de abril de 2014, após um ano de discussão e construção da ideia, por 180 professores e lideranças indígenas, representando os 3.100 professores indígenas do Estado do Amazonas.

Seu lançamento ocorreu por ocasião das comemorações de 25 anos de mobilização e luta dos professores indígenas do Estado, a COPIAR - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que desencadeou no Brasil em 1989 a luta por uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e de qualidade, com importantes avanços e conquistas alcançados até o presente momento

Pode-se entender que o contexto em que se estabelece o movimento e a resistência, trava inúmeros desafios por diferente viés e práticas na elaboração das políticas públicas, não foi diferente ao se tratar da formação de professores indígenas mais especificamente em Humaitá no Estado do Amazonas, que se fez *locus* desta pesquisa. Na próxima seção vamos abordar o desenvolvimento dos programas de formação de professores indígenas no Amazonas, trazendo um breve histórico dos entraves.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO AMAZONAS

As questões relacionadas com a política estão diretamente relacionadas ao direito que envolve a *polis* enquanto uma cidade caracterizada pela condição dos direitos e da igualdade diante da compreensão das relações existentes envolvendo o estado e a sociedade.

Ao Estado cabe a responsabilidade pelo ordenamento das políticas públicas sociais relacionadas ao processo do desenvolvimento da sociedade atual em que a Educação exerce um papel fundamental ao processo político que envolve a política dos povos indígenas.

O Estado coloca-se como ator primordial na constituição ideológica, e o faz por meio do sistema educacional que “[...] prepara, separa, direciona e instrumentaliza os indivíduos para funções correspondentes na divisão social do trabalho, alimentando a clivagem de classes” (MASCARO, 2013, p. 69).

Deste modo, a educação indígena representa que o alcance de alguns direitos garantidos passaram sempre por estes trâmites, lutas, desafios por fim conquistas e mais desafios relacionados do Brasil no processo indígena sendo que começou a ser questionado pelos povos indígenas a partir de 1970 e tomou força na década de 1980, quando lutavam pelos seus modos próprios de educar.

Nesse contexto, é que esta seção apresenta a Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas no Estado do Amazonas em relação à política de Educação Escolar Indígena e conseqüentemente vamos tratar dos programas e cursos desenvolvidos para atender a formação de professores indígenas do Estado do Amazonas e em Humaitá.

4.1A Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas

Desde 1989, as diferentes entidades vêm travando batalhas em prol das melhorias para a educação escolar indígena no Brasil, na região norte e não diferentes no Estado do Amazonas.

O Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e o Movimento dos Professores Indígenas, inicialmente por meio da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), e em 2000, ampliando

sua área de atuação, configura-se no conselho de professores indígenas do Amazonas (COPIAM) (ESTÁCIO, 2014).

As atuações dessas organizações propiciaram troca de experiências, e do processo de conhecimento. Nos encontros realizados mostram quais práticas estabeleceram para conseguir uma escola que se adequassem às suas necessidades, assim, trazendo discussões importantes à respeito dos problemas educacionais de diferentes povos indígenas:

A educação escolar e superior indígena, da forma como os povos indígenas a tem reivindicado, é uma conquista em longo prazo. Fruto de muitas discussões por parte das instituições governamentais, das entidades de apoio à causa indígena e pelos indígenas e suas organizações (ESTÁCIO, 2012, p. 16).

Nesses encontros e discussões os povos indígenas constroem documentos que visam apresentar ao Estado e mais a frente ao Governo Federal por meio de diferentes conferências, as propostas que nascem dentro das discussões apresentadas nos encontros por eles organizados.

De acordo com os dados de 2010 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) hoje no Brasil vivem uma população de 380 mil indígenas e 31% da população estão no Estado do Amazonas, contabilizando um total de 120 mil índios de 72 etnias localizadas nos 62 municípios do Estado, e a responsabilidade pela educação desses povos foi dada em 1991 para o Ministério da Educação (MEC) e dos Estados Brasileiros em que se encontram.

A estrutura da educação escolar indígena no Estado do Amazonas se configura por meio da Gerência de Educação Escolar indígena, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino /SEDUC-AM e do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena / CEEI-AM para a construção e o desenvolvimento de políticas educacionais que venham ao encontro de projetos societários, de futuro e de autonomia dos povos indígenas.

O Governo do Estado do Amazonas tem investido para a permanência dessas populações na escola, um dos principais exemplos é a formação específica de professores dentro das aldeias, é o caso do projeto “Piraywara”, que aborda professores formados dando continuidade na formação para mais de 700 professores de educação indígena.

No estado do Amazonas, a SEDUC, AM começou a trabalhar com a educação escolar indígena específica e diferenciada atendendo um público de 50 mil alunos indígenas nesta modalidade de ensino específico, mas conforme o quadro abaixo só no Amazonas existe uma ampla diversificação entre os povos, tornando o atendimento as peculiaridades um grande desafio, conforme pode-se observar no Quadro 2:

Quadro 2 - Etnias do Estado do Amazonas

01	Apuinã	13	Hi-merimã	25	Katuema	37	Maku	49	Parintintin	61	Tsonhom Djapá
02	Arapaso	14	Hixkaryana	26	Katukina	38	Makuna	50	Paumarí	62	Tukano
03	Arara	15	Hupdã	27	Katukuia	39	Marimã	51	Piranhã	63	Tuyuka
04	BanawaY afi	16	Isse	28	Katuwixí	40	Marubo	52	Piratapuia	64	WaimiriAtr oari
05	Baniwa	17	Jamamadi	29	Kaxuiana	41	Matanawi	53	Piratapuya Siriano	65	Wai-wai
06	Bará	18	Jarawara	30	Kayxana	42	Matís	54	Sateré- Mawé	66	Wanano
07	Barasana	19	Juma	31	Kaxinawá	43	Matsé	55	Siuci- Tapuya	67	Warekena
08	Baré	20	Juriti Tapuya	32	Kokama	44	Mayoruna	56	Suruwaha	68	Witota
09	Deni	21	Kambeba	33	Korubo	45	Miranha	57	Tariana	69	Witoto
10	Dessano	22	Kanamarí	34	Kubeo	46	Mirititapuia	58	Tenharin	70	Xereu
11	Diahui	23	Kanamantí	35	Kulina	47	Munduruku	59	Tikuna	71	Yanomami
12	Dow	24	Karapanã	36	Kuripaco	48	Mura	60	Tora	72	Zuruaha

Fonte: Serviço de informação Indígena – SEII, 1999; Banco de Dados do Programa Povos Indígenas do Brasil – Instituto Socioambiental, dezembro/2000; Mapa-livro, FOIRN-ISA/Povos Indígenas do alto e médio rio Negro/2000

O quadro 2, demonstra a diversidade entre as etnias, sendo que cada uma delas tem o direito ao atendimento de uma educação diferenciada e específica de acordo com suas tradições e costumes, diante disso:

A consolidação de uma educação escolar indígena pautada nestes princípios é tarefa bastante complexa, pois o Estado do Amazonas conta aproximadamente com 62 povos indígenas em diferentes situações de contato. Estes povos habitam 172 Terras Indígenas distribuídas por 48 municípios, abrangendo mais de 40.400.000 ha de terras e com uma população de cerca de 90.000 índios (SEMED's; FUNAI - 5ª SUER - AMAZONAS, 1998).

De acordo com Nogueira (2015), o Governo do Estado do Amazonas, através da SEDUC (Secretaria de Educação) encarregou ao IER-AM (Instituto de Educação Rural do Amazonas) a execução de uma proposta educativa para os povos indígenas:

Diante das normativas legais, o Governo do Estado do Amazonas, através da SEDUC – AM, incluiu no Plano Plurianual de Educação, um item relacionado à Educação Escolar Indígena delegando ao IER-AM, em 1991, a elaboração das diretrizes da Educação Escolar Indígena para o Estado do Amazonas com a participação de 12 instituições de diferentes segmentos e de representações Indígenas. Este órgão esteve vinculado à Secretaria de Educação até 1998. Nesse documento, a educação escolar indígena era pautada em três princípios básicos: organização, participação e solidariedade (NOGUEIRA, 2015, p. 51).

As Escolas rurais em áreas indígenas em 1997 receberam uma nova nomenclatura, “Escola indígena”, mas, na prática, o calendário, o currículo e a avaliação permaneceram, no geral, nos moldes das escolas rurais e em 1998 o IER-AM é desvinculado da SEDUC que agora passa a ter responsabilidade integral pela educação escolar indígena (NOGUEIRA, 2015).

No Amazonas, diferentes instituições organizadas a fim e em prol dos índios, pressionar o governo para lhes atenderam o direito da educação escolar indígena diferenciada e também de qualidade, que possa ser oferecida dentro das aldeias e territórios.

A elaboração de políticas públicas para atender a esses povos é um longo processo que exige muito estudo e pesquisa com essas etnias para que sejam atendidas da forma que eles acreditam que devem ser atendidos:

O Estado do Amazonas tem avançado na formulação das políticas de educação escolar indígena, em termos de diretrizes e planos de ação que visa responder ao modelo de educação intercultural e diferenciada. Porém a política de educação escolar indígena formulada pelo Estado se encontra dependente de impasses engendrados por questões estruturais e conjunturais. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 97).

Desta forma, formular e implementar políticas educacionais a partir do reconhecimento e valorização da sociodiversidade significa enfrentar grandes desafios, quando se leva em conta a história da educação brasileira, e recolocar com ênfase a relação entre sociedade, cultura e escola (GUIMARÃES, 2006).

A formulação de políticas indígenas refletem as diferentes modalidades de ensino da Educação básica nas Escolas Indígenas que são os mesmos ofertados em escolas não indígenas seja da rede municipal ou estadual.

Na primeira etapa, a Educação Infantil é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir o que lhe convém, conforme determina a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 em que o sistema educacional de cada povo é que garante, através de seu percurso histórico, a continuidade do processo de identidade étnica e o acesso aos saberes necessários para a vida.

Contudo, com a imposição de 4 anos como idade para ingresso na escola (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, MEC, Portaria 867/12), quanto mais cedo as crianças são retiradas do convívio familiar, menos estarão inseridas nos processos educacionais de seu povo (URQUIZA, 2012).

No Ensino Fundamentalsão poucas as aldeias que possuem o Ensino Médio, e para aqueles que possuem uma condição melhor para se manter social, psicológica e financeiramente nas cidades vizinhas e que necessitam dar continuar os estudos eles, existem também inúmeros riscos, dependendo do contexto das relações entre indígenas e não indígenas no local (LINHARES, 2011).

O Ensino Médio, conforme preconizado no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, 2001), deveria se estender gradativamente para todas as escolas indígenas, mas, a implantação do Ensino Médio nas aldeias acarretam vários problemas como o não reconhecimento por parte do Estado da forma organizacional dos estudos, e também a pouca oferta, pois nem todas as aldeias oferecem este nível.

Outras modalidades que devem ser oferecidas pelos sistemas educacionais são, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e a Educação Profissional e Tecnológica, e um pouco mais recente ocorrem a oferta de nível superior pelas universidades, por meio das Licenciaturas Interculturais ou da oferta de vagas em diferentes cursos pelo sistema de cotas¹¹.

A organização dos níveis e das modalidades é igual ao modelo de toda a educação escolar no Brasil, que ocorre na hierarquia do menor para a

¹¹A promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, intitulada Lei de Cotas, encerra a discussão quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de alunos autodeclarados negros e índios nas universidades federais brasileiras, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas, que, anteriormente, dependiam da iniciativa de cada instituição. Contudo, é pertinente ressaltar que a atual Lei Federal não põe termo aos desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços impõe, pois apenas garante o direito formal desses povos ao acesso ao ensino superior. O estabelecimento de ações de apoio à permanência se configura como nova etapa de importantes discussões no cenário dessas instituições (BERGAMASHI, 2012).

maior organização da Educação Escolar Indígena que segue os Parâmetros da Educação indígena em que respeitam as diversas faixas etárias em que as crianças são respeitadas em sua autonomia e seus interesses (URQUIZA, 2012).

As crianças muito pequenas participam de atividades próprias de adultos (pescarias, roçados, etc) e mesmo de atividades rituais, das quais os jovens membros não são excluídos, assim, se ajustam melhor aos princípios educativos indígenas: aprender fazendo, aprender com os mais velhos (MAHER, 2006).

A formação específica dos professores índios são questões relacionadas ao fortalecimento de sua identidade e suas culturas para garantir as peculiaridades da formação de professores indígenas além da Constituição Federal de 1988, foi necessária a criação de resoluções, pareceres, portarias, decretos, documentos oficiais Estaduais e Municipais, entre outros que fortalecem o que estabelece a Constituição que por si só não foi suficiente para garantir o direito à educação diferenciada dos povos indígenas (BERGAMASHI, 2012).

4.2 Formação de Professores Indígenas no Amazonas

Na História do Brasil, a partir de 1970, apesar de não ter tido grande repercussão, os movimentos indígenas se sobressaem, e dão visibilidade ao diferencial de seus modos de vida, bem como as línguas, costumes e culturas heterogêneas. A partir de então trava-se uma nova luta pela formação de professores indígenas, uma formação que possibilite o trabalho do professor numa perspectiva indígena:

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais (MAHER, 2006, p. 23).

No final dos anos 70, o movimento indígena ganha força quando reivindica do Estado Brasileiro implantações de novas políticas públicas que venham favorecer os diversos povos indígenas do país, então crescem as mobilizações que procuraram se unir e se organizar.

Depois de reivindicações e conquistas marcadas pelo sofrimento e lutas dos povos indígenas foram criadas leis que visam garantir a efetivação dos seus direitos em escala nacional e regional, esta última visa contribuir com os modos, costumes, organização dos povos de maneira mais específica.

O documento "O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena" (MEC/SEF/DPEF/CGAEI, 1998), por meio do Ministério da Educação estabeleceu atribuições das Secretarias de educação nos estados e municípios:

- Considerar a educação escolar indígena como parte integrante da educação básica, assegurando suas especificidades;
- Promover a articulação das instituições locais ligadas à causa indígena (universidades, Organizações de Professores Indígenas, FUNAI e ONGs), visando a execução da política estadual de educação escolar indígena, em consonância com as diretrizes do MEC;
- Promover a formação dos recursos humanos para as escolas indígenas, tanto de professores quanto de técnicos;
- Estimular no estado a produção de material didático específico para as escolas indígenas;
- Manter articulação com os Conselhos Estaduais de Educação, de modo que estes normatizem, em nível estadual, a educação indígena;
- Promover concursos públicos "específicos" para professores indígenas;
- Manter em pleno funcionamento as escolas localizadas nas áreas indígenas;
- Investir na construção e manutenção das escolas indígenas;
- Manter atualizado os cadastros das escolas indígenas junto aos órgãos competentes do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998).

Estes objetivos caracterizam-se por desenvolver a Educação Escolar Indígena no sentido de que ela envolve a organização e o planejamento para o bom cumprimento no processo formativo dos professores indígenas.

A discussão da formação de professores indígenas no Estado do Amazonas começou a ser viabilizada com a força do movimento Indígena:

Os professores indígenas da Amazônia, desde 1988, organizados pela comissão dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (Copiar), reúnem-se para socializar suas experiências, elaborar princípios e propor alternativas de mudanças nas políticas de educação que levem em conta a realidade e as especificidades indígenas (LINHARES, 2011, p. 141).

O trabalho esperado pela organização dos professores indígenas, dentro desse movimento, visava propor formas diferentes para alcançar as mudanças na educação escolar indígena. Nesses encontros socializavam experiências e discutiam alternativas em um ambiente que lhes proporcionavam novas noções e entendimentos quanto seus processos de educação diferenciada. A militância desses professores no interior dessas entidades tem sido crucial para a formulação e o estabelecimento de políticas públicas mais justas para os povos indígenas do país (MAHER, 2006).

A formação para professores indígenas contempla aspectos únicos da forma de educar para diferentes povos, que possuem suas maneiras e práticas educacionais de acordo com sua cultura, por este motivo estas questões devem ser garantidas e respeitadas (BONIN, 2008).

Cada povo tem culturas peculiares, logo para atender a esta demanda surgem novas discussões e futuros projetos de formação para professores indígenas, licenciaturas específicas dentre outros que visam contribuir com a formação para o ensino intercultural¹², que propõem trocas de saberes por meio do diálogo entre os envolvidos em que “A formação de professores indígenas em nível superior figura no cenário da luta desses povos como mais umas das questões de destaque diante da concretização da autonomia e do respeito à diferença” (LINHARES, 2011, p. 119).

Os professores indígenas precisam de formação para acompanhar o desenvolvimento da sociedade envolvente¹³, assim, podendo preparar sua juventude aos desafios que podem vir a enfrentar em um futuro próximo depois de sua formação como estudante, afinal, se quiserem prosseguir com os estudos os mesmos devem buscar, na maioria das vezes, alternativas fora de sua aldeia:

A busca pelo ensino superior é visualizada pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, na perspectiva do diálogo intercultural”. (LINHARES, 2011, p. 142).

¹²O ensino intercultural propõem uma troca que permita, simultaneamente, fortalecer os saberes indígenas e gerar uma abertura renovadora nos saberes que circulam no contexto da diversidade cultural.

¹³O termo “envolvente” está relacionado às questões que envolve culturas não indígenas, mas que cercam a cultura indígena tentando envolvê-la a ponto de perder suas próprias características. (FLEURI, 2003).

Deste modo, o processo de formação de professores indígenas deve ser constituído de tal modo que segundo Cavalcante (2003, p. 15), “grande é a vontade que esses educadores indígenas demonstram em fazer de suas escolas e de seus atos educacionais processos formadores” e que possibilite expressar e afirmar a diversidade e pluralidade de suas culturas.

O trabalho de “fazer suas escolas” é mais complexo, mas não é impossível, de acordo com os Referenciais para a formação de professores indígenas:

No caso dos índios, este empreendimento é uma tarefa ainda mais complexa que com professores da rede pública em geral, por serem povos com outras línguas e culturas, que tradicionalmente não tinham escolas, mas sim outros processos de ensino e aprendizagem. Ao criarem escolas oficialmente reconhecidas, os povos indígenas têm que combinar dois universos distintos, por vezes opostos, duas ou mais formas de pensar e viver, a sua e a da sociedade nacional. É preciso formular princípios nada simples de seguir, mas talvez só assim seja viável garantir o direito à pluralidade cultural, às línguas, combatendo racismo e preconceito, fundando uma verdadeira cidadania (BRASIL, 2003, p. 48).

É necessário que o processo formativo de professores indígenas deve se caracterizar pelo processo de envolvimento e de atuação dos mesmos em suas respectivas comunidades para estabelecer estabilidade aos professores e contribuir com a educação diferenciada das crianças e jovens, fortalecendo seus laços e culturas, para que o envolvimento com outras culturas seja exatamente quando o jovem esteja amadurecido com sua identidade e reconhecimento étnico de suas raízes.

De acordo com o Parecer CNE/CP Nº: 6/2014 que diz “o direito dos povos indígenas a uma educação escolar pautada no respeito aos seus processos próprios de ensino e aprendizagem e ao uso de suas línguas está ancorado em ampla base legal”. Dentre as bases que asseguram este direito, os principais documentos que regem a educação escolar indígena e conseqüentemente dão suporte a formação de professores indígenas. destacam-se:

A Constituição Federal de 1988; 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; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); 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 Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; 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) (BRASIL, 2001, p. 25).

Estes documentos oficiais são de grande importância para fundamentar e embasar os conhecimentos dos profissionais da área, para tentar formular novas possibilidades para o desenvolvimento e enriquecimento nas propostas para formar professores índios. A formação de professores indígenas deve levar em consideração as relações com o meio em que vive a comunidade:

Cultura e educação é o elo existente no processo de formação das pessoas por representar um conjunto de modos de vida criados e repassados pelos mesmos conhecimentos, crenças, artes, moral leis, costumes e quaisquer outras capacidades adquiridas socialmente pelos seres humanos de uma geração para a outra (CARDOSO, 2012, p. 10).

Neste sentido, toda política de formação visa respeitar os modos próprios de educar dos diferentes povos indígenas. A questão crucial é de que a Educação Escolar indígena deve garantir o processo educacional que respeite a cultura e os valores culturais e sociais de cada etnia.

Em consonância com a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, no capítulo II em que se dispõe sobre os modos da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas:

Art. 4º 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.

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização. §1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas (BRASIL, 2015, p. 5).

Pode-se perceber nesses artigos, que as especificidades de cada processo formativo deve desenvolver as especificidades voltadas ao desenvolvimento e a formação do professor indígena de acordo com o nível que atua e que está inserido, melhorando a condição de atuar como professor e desenvolver seu nível profissional, podendo ingressar no mestrado e doutorado, o que seria um grande avanço para a educação dos indígenas junto as suas comunidades.

O §1º, desta Resolução, trata da formação em serviço, nesse caso a mesma deverá ser ofertada e assegurada para que não prejudique o calendário escolar indígena, ou seja, sua oferta deve ser em período diferente das atividades do professor na escola.

Situado no âmbito das políticas de formação expressas nos Cadernos SECAD(2007), a educação continuada é uma possibilidade para a formação do professor indígena, para a construção de conhecimento e sobre a língua materna praticada na comunidade na forma de construir estratégias que venham a favorecer a própria língua.

Esses dispositivos legais demonstram que a formação de professores indígenas está garantida pelo ordenamento jurídico, principalmente, na esfera federal. Mas Estados e Municípios precisam adequar suas legislações e firmar compromisso no atendimento à educação escolar indígena que seja capaz de atender as especificidades de cada povo indígena. Contudo, o acesso à educação superior aos povos indígenas só aparece legalmente com aditivo do parágrafo 3º do artigo 79 da LDB, este foi incluído pela lei 12.416 de 2011, ou seja, esse direito ao atendimento à educação superior nas instituições de ensino público ou privada, tem menos de 10 anos, esse fator ainda causa grande espanto.

Nesta perspectiva, o Estado do Amazonas tem estabelecido leis e programas de formação como forma de responder as reivindicações do quadro 3, a seguir, a respeito dos cursos oferecidos no Estado do Amazonas como forma de atender a demanda feita pelos povos indígenas, estão assim dispostos:

Quadro 3 - Cursos de formação para professores indígenas no Amazonas

Instituição/ Campus	Curso	Carga horária	Objetivos	Ano/ Estrutura
UFAM/PROLI ND/SECAD/M EC	Licenciatura Específica Formação De Professores Indígenas	Duração de 4 anos	Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.	2011
IFAM/ LÁBREA E SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	Aperfeiçoamento da Ação Saberes Indígenas	240 horas	Formar professores indígenas bilíngues e multilíngues para atuar nos anos iniciais da educação básica de escolas indígenas	2015
SEDUC/ AMAZONAS	Projeto Piraywara	São 9 etapas/ 5.600 horas	Assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e de qualidade que responda aos anseios desses povos	(criação - 1998) Em andamento
UEA/ AMAZONAS	Pedagogia Licenciatura Intercultural	Duração de 04 anos/ 3.300 horas	Formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil (formação básica), nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (formação básica), 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.	2009 a 2014

Fonte: Levantamento documental da pesquisa em 2018, elaborado pela autora.

Estes cursos são os resultados dos movimentos dos professores indígenas e das organizações que nasceram lá em 1989 em que a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) com o lema “unir para organizar, fortalecer para conquistar”, começam a colher os frutos bem mais no futuro. Este movimento foi marcado pela concretização de suas conquistas, a demarcação das terras em primeiro momento, pois sem elas não teriam bases para lutar e garantir outros direitos, bem como a educação diferenciada.

Nos cursos oferecidos, a efetivação é a modalidade do Magistério Indígena, destinados a formação inicial para aqueles que atuam e aos futuros professores indígenas cuja modalidade abarca diferentes etnias de determinada localidade.

Desta forma, é criticada por não oferecer condições diferenciadas aos aspectos característicos de cada etnia, que pudessem respeitar a língua materna, e suas condições socioculturais. Além do mais, são realizadas em etapas intensivas,

perfazendo um caráter exaustivo a formação dos professores indígenas, algo intrigante para eles que por sua identidade de professor indígena tem a responsabilidade de trabalhar na língua materna e na língua portuguesa, sendo este o grande diferencial e maior demandada pela Educação Escolar Indígena. Outro desafio são os cursos que iniciam e não tem devidas assistências para a continuidade em tempo hábil, fazendo com que haja desistências pela falta de compromisso dos órgãos competentes.

No Amazonas, o Magistério indígena é realizado por meio do “Projeto Piraywara”,¹⁴ criado no Governo de Amazonino Mendes¹⁵ no seu segundo mandato.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) completou em 2016, 15 anos, foi instituída no ano de 2001 pelo decreto nº 21.666, de 1º de fevereiro de 2001, aprovada pela Lei nº 2.637, de 12 de janeiro de 2001. Desde então ofertou diferentes oportunidades tanto na sede em Manaus quanto nos Núcleos no interior. Porém, com mais dificuldade no interior por ter o acesso mais difícil e em algumas situações faltarem estruturas físicas e dentre outros empasses que prejudicam a atuação necessária da Instituição em benefício à comunidade local, mesmo assim, tende a ofertar cursos e criar políticas para os povos indígenas, como forma dá uma resposta a população indígena amazonense.

A Resolução nº 010/2010-CONSUNIV-UEA de 11 de março de 2010, regulariza oficialmente a criação e o funcionamento do curso de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena nos *campi* da UEA.

A Universidade Estadual do Amazonas oferece licenciatura plena para professores indígenas do alto Solimões, no município de Benjamin Constant; e mais 52 municípios¹⁶, o curso oferecido foi Pedagogia - licenciatura intercultural indígena (UFAM, 2017).

Foi ofertado também o curso de Pedagogia Intercultural pela UEA no ano de 2009 teve como modalidade o Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT) foi ministrado pelo sistema IPTV¹⁷ ou TVIP em 52 municípios, incluindo Humaitá. Foi

¹⁴Na próxima seção serão apresentados os dados do Projeto Piraywara. Nesta pesquisa, aprofundamos as informações no Projeto Piraywara/SEDUC e na Licenciatura intercultural da Universidade Estadual do Amazonas, pelo fato que esses cursos foram realizados no município de Humaitá, nosso *locus* da pesquisa, e principal interesse.

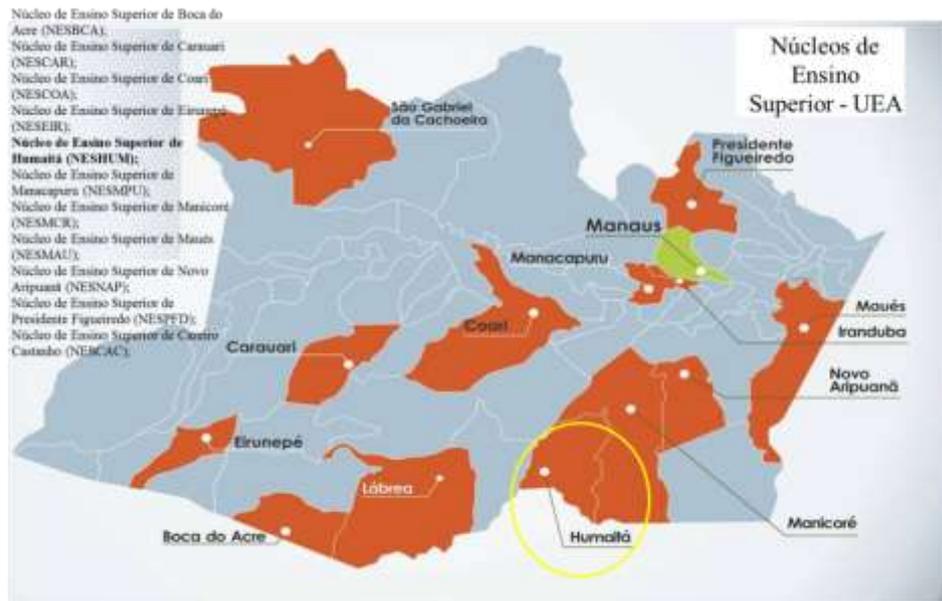
¹⁵Foi Governador do Amazonas de 1987 a 1990. E pela segunda vez de 1995 a 1998.

¹⁶Esses municípios constarão nos anexos desse trabalho.

¹⁷ Este sistema é um novo método de transmissões televisivas, sua ação comunicativa se realiza na interlocução televisionada, no caso deste curso, havia presença de professores mediadores dentro da sala de aula.

ofertado em módulos de forma especial e intensiva durante períodos de recesso, mas precisamente nos meses de janeiro, fevereiro e julho, nos turnos matutino e vespertino. O curso era voltado para professores que atuavam nas escolas indígenas, preferencialmente os próprios indígenas.

Figura 3 - Mapa de localização do Núcleo de Ensino Superior de Humaitá



Fonte: UEA, 2014.

O Núcleo de Ensino Superior de Humaitá possui estrutura própria, tal como prédio equipado com salas, uma biblioteca e materiais permanentes, diferente de outros polos do interior.

É importante conhecer também, os principais atos legais referentes à criação, implantação e desenvolvimento do curso de Pedagogia Intercultural Indígena:

Quadro 4 -Ato legais referentes ao Curso de Pedagogia Intercultural Indígena

Ato Legal	Assunto
DECRETO 21.666, DE 01/02/2001, AUTORIZADO PELA LEI ESTADUAL Nº 2.637, DE 12/01/2011.	Ato de Criação
CRENCIADA PELA RESOLUÇÃO Nº 006/2001CEE/ AM DE 17/02/2001 E RECRENCIADA PELA RESOLUÇÃO Nº 159/02CEE, DE 03122002.	Ato de Reconhecimento
RESOLUÇÃO Nº 010/2010-CONSUNIV-UEA DE 11 DE MARÇO DE 2010.	Dispõe sobre a criação e o funcionamento do curso de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena nos <i>campi</i> da UEA
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.	Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado
RESOLUÇÃO Nº 77/2013 – CONSUNIV DE 30 DE DEZEMBRO DE 2013.	Dispõe sobre a retificação para Licenciatura em Pedagogia, a nomenclatura do Curso Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena, de oferta especial em 52 municípios do Estado, ministrado na modalidade Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT) e aprova o Projeto Pedagógico do Curso.

Fonte: Levantamento documental da pesquisa, elaborado pela autora, 2019.

A construção dos componentes curriculares¹⁸ do curso de Pedagogia intercultural foi pensada pelos núcleos de estudos da UEA, são eles:

- a) Núcleo de Estudos Básicos (NEB);
- b) Núcleo de aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) ou de Campos Específicos do conhecimento;
- c) Núcleo de Estudos Integradores (NEI). Cada Núcleo ficou responsável pela formulação dos componentes curriculares que lhes diziam respeito.

Por ter sido construído na sede em Manaus, cada local poderia contribuir com adequações para atender suas próprias especificidades. De acordo com o Referencial curricular nacional para as escolas indígenas

A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena (BRASIL, 1998, p. 17).

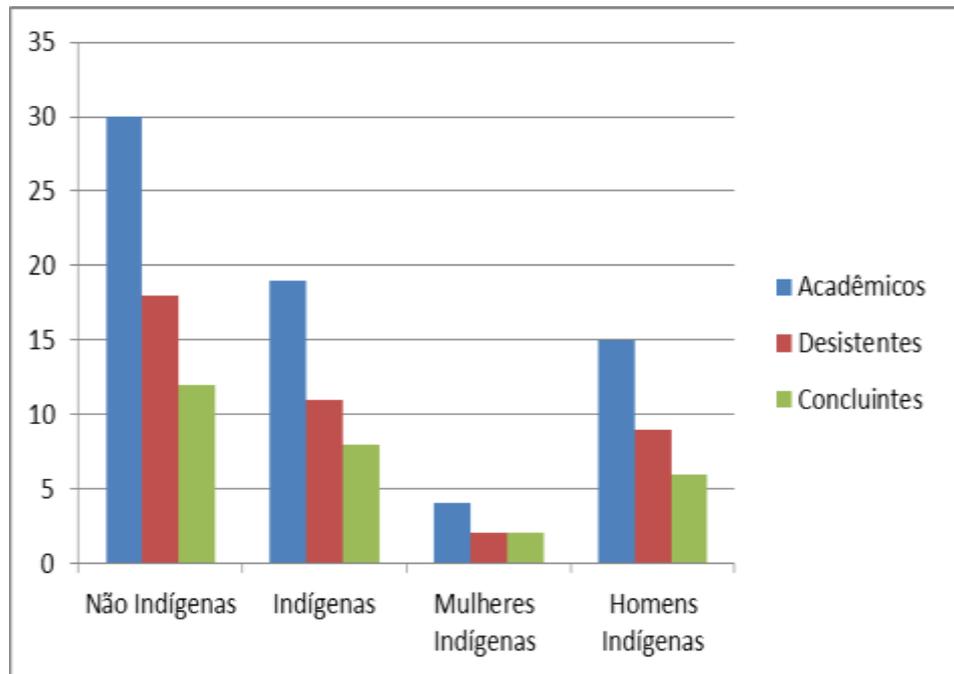
A construção da pedagogia indígena ocorre por meio do trabalho do professor indígena, que faz da escola um espaço de disseminação da cultura indígena, mediando à prática docente intercultural e bilíngue dentro do contexto específico, para fortalecer a cultura indígena. Freire (1991, p.16) já dizia “a escola não é só um espaço físico, é um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser”.

Nesse caso, o modo de ser deve ter relação com a figura do professor índio, aquele que pertence à cultura indígena e nela atua como mediador da construção de conhecimento não indígena e indígena.

Pode-se verificar que, não indígenas chegam a um total de 62,2% de alunos do curso e apenas 37,8% são indígenas. Isso mostra que os alunos indígenas tiveram mais dificuldades para ingressar no curso, conforme pode ser verificado na figura 4, a presença e o resultado alcançado por indígenas e não indígenas no curso de Pedagogia Intercultural na UEA:

¹⁸A matriz curricular do curso está em anexo neste trabalho.

Figura 4 – Situação dos acadêmicos do curso de Pedagogia Intercultural



Fonte: Levantamento dados da UEA em 2016, elaborado pela autora.

O percentual de alunos indígenas e não indígenas que conseguiram concluir o curso, são equivalentes, em torno de 40% do total. O curso possuía seu aluno de maioria não indígena, pois também era aberto aos que se interessavam na área. De acordo com os dados do gráfico eram menos de 20 estudantes indígenas e mais da metade desistiram do curso, conseguiram concluir o curso menos de 10 alunos indígenas. Outro dado relevante é a presença das mulheres indígenas na formação de professores, totalizando 4 alunas, apenas duas conseguiram concluir o curso.

A presença de poucas mulheres indígenas desempenhando trabalho remunerado, no caso professora, deve-se ao fato de que muitas etnias, na tentativa de proteger as meninas contra os abusos e maus tratos, enviavam somente os meninos para estudar fora de suas aldeias por serem considerados mais fortes, isso contribuiu para que as mulheres apresentem menor grau de escolaridade (NOGUEIRA, 2015).

Em relação ao preconceito dentro da Universidade, é um fator negativo para os indígenas adentrarem em cursos superiores Bendazolli (2008, p. 296) ressalta:

[...] como instituições tradicionalmente elitistas, não estavam preparadas para receber esses alunos, havendo necessidades de ações junto aos docentes e estudantes indígenas e não indígenas no enfrentamento das atitudes de discriminação, preconceito e desqualificação dos conhecimentos indígenas.

Enfrentar os preconceitos dentro da universidade revela que os estudantes universitários tiveram acesso a informações pejorativas em relação aos índios na história do Brasil, ou conhecem a verdadeira história e não se importam em demonstrar preconceitos com alunos indígenas. Por isso de acordo com Bendazolli (2008) se faz necessário ações dentro da universidade para o enfrentamento dessas discriminações, que marcam a história e a sociedade.

Para Baines (2001, p. 2) o preconceito constrói uma imagem altamente pejorativa, quanto ao índio, que o congela no tempo e no espaço, relegando-o ao atraso, a pobreza e a ignorância. Essas situações de preconceito tendem a ser mais forte principalmente com aqueles indígenas que não mudam seus costumes dentro da cidade, que fala a língua, se comporta diferente, tem vestimenta diferente, dentre outras características.

Essa etapa vencida torna-se uma conquista para o povo indígena que pertencem, pois venceram os obstáculos do curso, para conseguir terminar a graduação e continuar a luta que sempre enfrentam pela qualidade da educação e escola indígena.

A Universidade Federal do Amazonas, fundada em 1909, por meio de programas especiais também proporcionou oportunidades de formação de professores indígenas pelos programas de licenciatura indígena por meio da Faculdade de Educação – PSLIND foram atendidos os seguintes municípios no interior Estado do Amazonas:

Quadro 5–Cursos oferecidos pela UFAM

Ano	Projeto	Município
2011/1	Munduruku -	Borba
2011/2 -	Sateré-Mawé	Maués
2013	Médio Solimões -	Tefé
2014	Satere-Mawé	Parintins
2014	Nheengatu	Santa Isabel do Rio Negro
2014	São Gabriel da Cachoeira	São Gabriel da Cachoeira
2015	Rio Madeira	Manicoré
2015	Alto Solimões	Benjamin Constant
2015	Rio Purus	Lábrea
2016	São Gabriel da Cachoeira	São Gabriel da Cachoeira

Fonte: Levantamento dados da UFAM em 2018, elaborado pela autora.

O Processo Seletivo de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – PSLIND, que beneficia alguns municípios e também o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que já beneficiou algumas etnias, como Mura, Saterê Mauê e

atualmente está ativo no município de Manicoré oferecendo curso de formação a várias etnias (UFAM, 2017).

De acordo com a busca de informações realizadas, o município de Humaitá não foi beneficiado ainda pelo programa especial do curso de licenciatura formação de professores indígenas da Faculdade de Educação e nem Instituto de Ciências Humanas e Letras/UFAM. Esta afirmativa reflete que:

O Curso pretende então criar espaços em que os professores possam desenvolver atividades voltadas para a busca de possíveis soluções dos problemas enfrentados pela comunidade indígena, transformando-a de maneira significativa. Assim, efetiva-se o compromisso social que tem a universidade com a maioria da população, sobretudo a do interior do Estado. Entende-se, pois, que a atividade de extensão no Curso é mais uma oportunidade de articular o que o aluno aprende em sala de aula com o trabalho social junto à comunidade a que pertence, além de garantir, através da própria proposta curricular, a efetivação do Art. 207 da Constituição Federal – que estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (AMAZONAS, 2012, p.80).

Neste sentido, a Universidade Federal do Amazonas poderia repensar e criar novas parcerias com o Instituto de educação do município de Humaitá para estabelecer parcerias que promovam uma nova política de formação, tendo em vista que a maioria dos cursos são criados a partir da junção de diferentes instituições em prol do atendimento aos professores indígenas que atuam nas escolas.

Nesta perspectiva, existe outra política pública que atende à demanda de professores indígenas que é o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Essa política tornou-se o resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados. É destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade (UFAM, 2019).

A UFAM concedeu o grau de licenciados a mais de 30 estudantes indígenas que concluíram o curso de Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. A solenidade de formatura foi realizada no dia 15 de

marco de 2019, na Terra Indígena Andirá-Marau, comunidade Simão, rio Andirá, município de Barreirinha-AM, onde familiares, professores e técnicos envolvidos no processo de formação prestigiaram a colação de grau (UFAM, 2019).

Ao analisarmos a oferta de cursos para formação de professores indígenas a UFAM não possui um curso de graduação na sede em Manaus e nem nos *campis* do interior que seja de cunho intercultural ou licenciatura indígena, a forma que contempla os povos indígenas é por meio dos programas especiais como citado a cima e respeitando os regimentos jurídicos que compõe o Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012; Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012 (lei de cota); Portaria Normativa nº 18, de 11 de Outubro de 2012; as mesmas dispõem sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei de cotas.

A UEA irá ofertar cursos de graduações específicos no segundo semestre de 2019 através do PARFOR:

- Cursos de 1ª licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras - Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Pedagogia Intercultural Indígena, os cursos serão realizados no interior do Amazonas, em diversos municípios Humaitá.

Mediante este levantamento teórico e documental, traçado o objetivo desta pesquisa vamos adentrar na próxima seção que traz discussões e interpretações dos resultados obtidos a partir das vozes dos participantes da pesquisa.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES INDÍGENAS EM HUMAITÁ

Esta seção tem por finalidade apresentar as análises e discussões elaboradas a partir os dados produzidos no trabalho de campo e do tratamento da fala dos participantes da pesquisa obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto aos professores indígenas, as lideranças indígenas que falam a respeito dos interesses comuns do povo indígena em relação às políticas educacionais, e a secretária de educação do município de Humaitá, esses foram os participantes desta pesquisa, como explico nos procedimentos metodológicos da pesquisa, os mesmos foram escolhidos por atuar, liderar e representar as questões tratadas aqui nesta pesquisa, a experiência e trajetória profissional dos participantes da pesquisa contribuem com o levantamento de dados relevantes para que possamos responder a nossa questão norteadora e alcançar os objetivos propostos.

O primeiro assunto abordado nesta seção é em relação ao município lócus da pesquisa (Humaitá) seu contexto histórico ligado a sua população Indígena e os contextos que permeiam a vida dos indígenas entre a aldeia e a cidade, é muito importante conhecer o percurso histórico.

Depois vamos trabalhar com as categorias formuladas a *priori* com base no conhecimento geral sobre o tema e dessas categorias, emergiram as subcategorias, provenientes dos fragmentos extraídos das respostas dos participantes, a partir das expressões alicerçada na similaridade e frequência (BARDIN, 2011), são as seguintes: 1ª) Formação de professores indígenas em Humaitá-AM com a subcategoria elencada “Projeto Piraywara –Programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas”; 2ª) Desafios Pertinentes para a formação que emergiu 3 subcategorias descritas como “Ausência de recursos financeiros viabilizando a logística; Preconceito; Atuação das secretárias de Educação Estadual e Municipal” e a 3ª) A importância das Políticas públicas que traz como subcategoria a “Busca pelo Conhecimento e Reconhecimento das causas indígenas”.

Enfim, realizada a caracterização desta seção podemos apresentar a seguir as nossas contribuições na área de estudo.

5.1 Humaitá e sua população Indígena: entre a aldeia e a cidade

O município de Humaitá remonta suas origens no ano de 1693, com a fundação da Missão de São Francisco, fundada pelos jesuítas no rio Preto, afluente do rio Madeira. Os primeiros habitantes da região foram os indígenas, que praticavam a economia de subsistência, como caça, a pesca, o extrativismo e a agricultura familiar. Os rios Maici e Marmelo (também chamados de rios Torá e Tenharim) abrigavam a maior parte das etnias indígenas que povoavam o lugar, sendo grandemente numerosos. As principais etnias que habitavam a região eram a Parintintim, Pamá, Arara, Torá e os Mura.

O fundador da cidade foi o português José Francisco Monteiro¹⁹. Sua chegada deu-se em 15 de maio de 1869. Nesta época, a Missão de São Francisco, fundada pelos jesuítas em 1693, estava instalada num lugar chamado Pasto Grande, no rio Preto, próximo à atual cidade. Por conta dos constantes ataques dos índios, a sede da Freguesia foi transferida em 1888 para o lugar onde hoje está o município, com o nome de Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Belém de Humaitá. A transferência ocorreu por força da Lei nº 790 de 13 de novembro daquele ano, e a transição foi feita pelo comendador.

O município foi criado pelo Decreto Nº 31 de 4 de fevereiro de 1890, tendo sua área territorial desmembrada do município vizinho de Manicoré. A comarca de Humaitá foi criada no ano seguinte, por meio do Decreto-Lei nº 95-A de 10 de Abril de 1891, assinado pelo governador Eduardo Ribeiro. Neste ano também aconteceu a fundação do primeiro jornal da cidade, o Humaythaense (segundo jornal, O Madeirense foi fundado anos depois, em 1917), assim como a vinda do primeiro destacamento da Polícia Militar do Amazonas para o município. Em outubro de 1894, no auge do ciclo da Borracha, Humaitá é elevada a categoria de cidade.

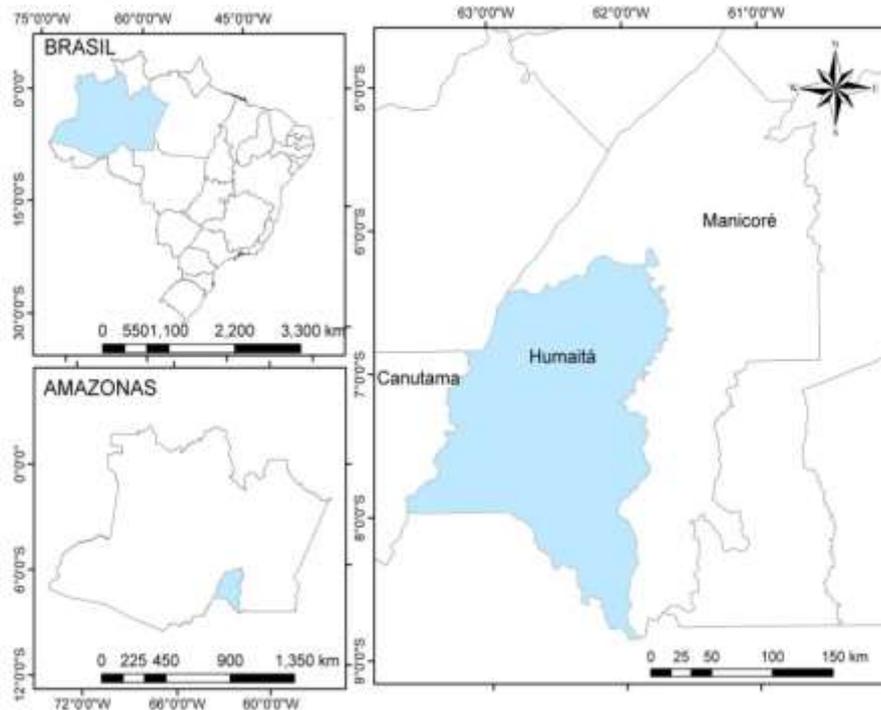
Segundo o historiador Raimundo Neves de Almeida (2005, p. 36), Francisco Monteiro “foi um dos bravos destemidos que vieram pra região enfrentar os perigos da Floresta cheia de índios”. Bravo e destemido no sentido de alcançar suas ambições e realizações com enriquecimento fácil, por meio da exploração dos recursos naturais, essas circunstâncias promoveram o desenvolvimento da região,

¹⁹Sr. José Francisco Monteiro: Fundador da cidade de Humaitá, nasceu na cidade de Porto, em Portugal, dia 19 de março de 1930. Faleceu em Humaitá com 97 anos no dia 10 de outubro 1917. (ALMEIDA, 2005)

com o sistema de seringais nativos, e assim, os povoados iam formando-se. Alguns se transformaram em vilas e cidades, como foi o caso de Humaitá.

O município de Humaitá é um município localizado no interior do Estado do Amazonas pertencente à mesorregião do Sul Amazonense e microrregião do Madeira. A cidade de Humaitá limita-se com os municípios de Manicoré ao norte, leste e oeste; Porto Velho, capital de Rondônia ao Sul; e Tapauá e Canutama ao Oeste. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sua área é de 33.071.667Km² e pelo censo de 2018 sua população é aproximadamente 54.001 habitantes. Na figura 5 podemos ter uma visão do território que forma o Brasil, seguido do Estado do Amazonas e depois a localização do município de Humaitá.

Figura 5 -Mapa de localização do Município de Humaitá



Fonte: SILVA; SILVA, (2016).

O contato dos indígenas com a nova população em Humaitá geraram novos conflitos territoriais, em que o conselho indigenista missionário relata a seguinte questão:

Na região do Rio Madeira, a aproximação dos grupos Kagwahiva com a sociedade brasileira deu-se após uma intensa guerra, que perdurou por cerca de 70 anos, entre meados do século XIX e a década de 1920. Tratados como selvagens e perigosos os Kagwahiva fizeram fama na região do Rio Madeira (...). A ocupação da região por seringueiros no início do século XX já havia se

efetivado dentro do território Kagwahiva, resultando em conflitos contínuos com esses povos (CIMI-RO, 2015, p. 48).

Desde os tempos imemoriais, os indígenas já habitavam a região em que surgiu a cidade de Humaitá. Os primeiros habitantes da região onde se localiza o município de Humaitá foram os índios: Arara, Pama, Torá, os Mura e os Parintintim. Em 1921 Curt Nimuendajú relatava que “a tribo dos índios vulgarmente conhecida por Parintintim no rio Madeira, em sua própria língua se denomina Cauaiua ou Cauahib” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 20).

Para o etnólogo, não tem este nome a significação de “homens da mata” como pensava o naturalista Von Martius, a palavra Caiuia designa uma pequena qualidade de vespas de cor avermelhada e muito irritáveis. Algo que segundo Nimuendajú está também presente entre os moradores do Baixo Amazonas e é conhecida como “Cuahib”.

No final do século XIX e início do século XX, os Parintintim travaram diversas lutas contra os seringueiros e os grupos indígenas rivais. Com a morte do cacique Byahú, os Parintintim se dividem em três grupos; os do filho Pyrehakatú, que passou a ocupar o vale do Ipixuna; o segundo grupo Diaí que ocupou a região do Alto Maici; e o terceiro grupo Uarino que ocupou a boca do rio Machado. No início do século XX os Parintintim sofreram uma série de epidemias em contato com o branco que reduziu drasticamente sua população (ISA²⁰, 2016).

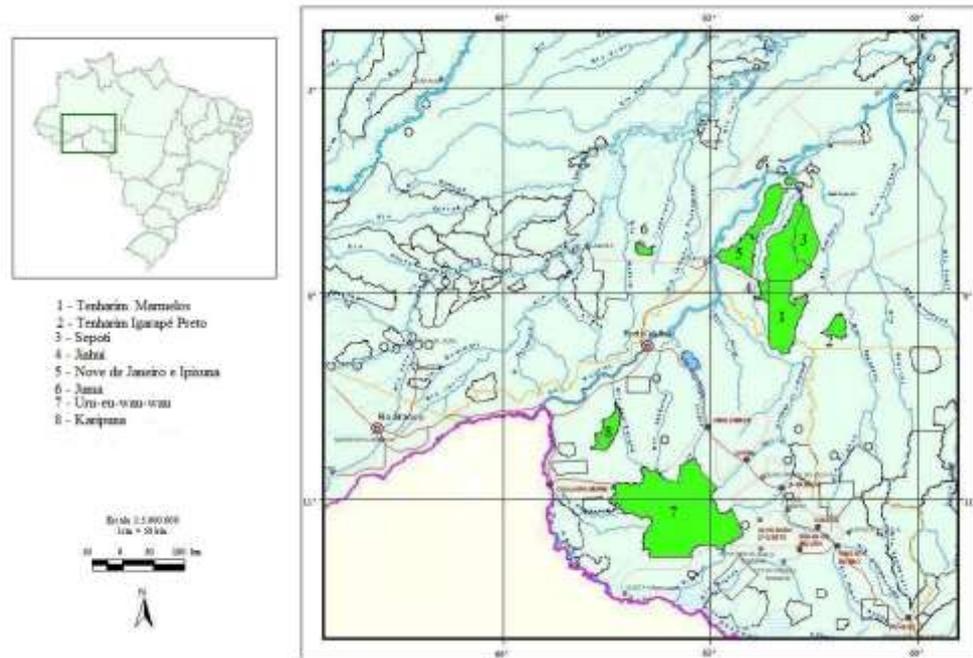
Tal fenômeno comprometeu suas organizações sociais, seus territórios, língua, e sua cultura e os tornando dependentes da ação do Estado Nacional. Tal efeito produziu o desaldeamento²¹ e gerou um processo de ocupação nas cidades de Humaitá, Manicoré e Borba, em busca de melhores condições de vida e saúde, atualmente a população dos Parintintim chega aproximadamente a 500 indivíduos (IBGE, 2010).

Os Tenharim do rio Marmelos localizam-se hoje à beira do rio Marmelos, um dos afluentes do rio Madeira. A aldeia é dividida pela BR-230, a rodovia Transamazônica, que se constitui para os Tenharim, no principal meio de escoamento de alguns dos seus produtos como a castanha, a copaíba e a farinha de mandioca que também se constituiu como meio de entrada de alguns produtos manufaturados como o sal, o óleo e o sabão.

²⁰Instituto Socioambiental.

²¹Índios que deixaram ou foram expulsos de suas aldeias.

Figura 6—Mapa de Localização das Terras Indígenas *Kagwahiva*



Fonte: PEGGION, 2011.

A população Tenharim, na década de 1970 perdeu muitos membros, vitimados por doenças como gripe e malária.

Em 1994, a população compunha-se de 301 indivíduos; deste total, aproximadamente 58% possuía menos de quinze anos. Atualmente a população aproximada dos Tenharim é de novecentas pessoas de acordo com o censo de 2010 do IBGE, e segundo o conselho indigenista missionário:

Podemos dizer que os povos Kagwahiva têm em comum a organização social constituída num sistema de metades exogâmicas²² com nomes de aves e o fato de realizarem a festa-ritual *Mbotawa*²³, que, cada vez mais, tem se tornado o polo catalisador dos grupos falantes da mesma língua, constituindo um referencial identitário e político para os Kagwahiva em geral (...). Há grupos Kagwahiva²⁴ que vivem em situação de isolamento, mas que diante das políticas desenvolvimentistas, invasões em suas terras, etc. sofrem sérios riscos quanto a integridade física e cultural (CIMI-RO, 2015).

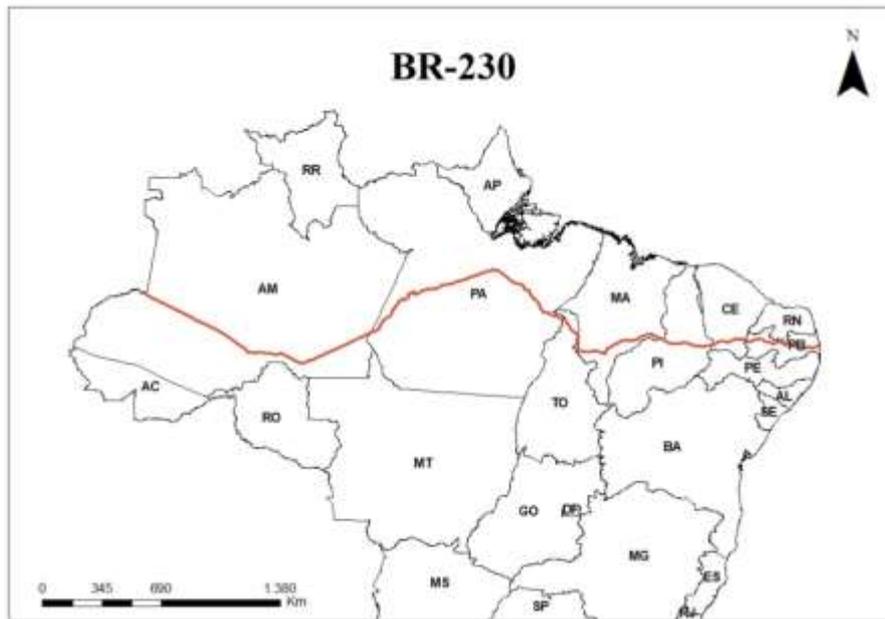
²²Casamento entre indivíduos pertencentes a grupos étnico-raciais distintos.

²³Festa cultural que ocorre entre os meses de Julho e Agosto seguindo o calendário agrícola indígena (BERTOLIN, 2015).

²⁴O termo *Kagwahiva* significa “nós, a gente”, atualmente esses grupos são conhecidos como Tenharim, Parintintim, Jiahui, Juma, Amondawa, Eru-eu-wau-wau (Jupaú) e Karipuna. Os grupos *Kagwahiva* são falantes do tronco linguístico Tupi, da família Tupi-Guarani. Dentre eles existem dois dialetos, aqueles falados mais ao norte, entre os Parintintim, os Tenharim, os Juma e os Jiahui e ao Sul, os Uru Eu WauWau, Amondawa e Karipuna de Rondônia (BERTOLIN, 2015).

Na figura7 aparece o traçado geográfico da localização da BR-230, conhecida como Transamazônica, que separa ao meio as aldeias indígenas do povo Kagwahiva, e passa ainda pela cidade de Humaitá que hoje possui relação direta com aproximadamente 10 etnias.²⁵

Figura 7 -Mapa de localização da Transamazônica



Fonte: elaborado pela autora,2019.

Com a abertura da BR-230 (Transamazônica) nasce no contexto da ditadura militar, época que o governo fazia implantação das políticas de integração do indígena a sociedade nacional:

Os homens sem terra no nordeste e a terra sem homens na Amazônia”. Essa frase, proferida por Emílio Garrastazu Médici durante um discurso realizado na cidade de Recife, é um retrato fiel da política integracionista aplicada pelo governo durante a ditadura militar. Seu pronunciamento trouxe grande revolta aos Tenharim. Tal frase, que tem a capacidade de sintetizar o projeto de Estado no qual estava envolvida a construção da Br-230, chegou aos Tenharim através da edição de um vídeo realizado por um integrante do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), chamado pelos Tenharim de Jagwar’i (BERTOLIN, 2015, p.50).

Nesse contexto, o projeto apresentado na época possuía como um dos objetivos interligar a região norte com as demais regiões do Brasil, pois na época o governo queria trazer habitantes para região norte que era vista como pouco

²⁵Apurinã, Jiahui, Juma, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintim, Pirahã, Tenharim, Torá (FUNAI, 2015).

habitada. A rodovia Transamazônica fica intransitável no período chuvoso que ocorre por volta dos meses outubro a março, pois a mesma não é pavimentada, a mesma causou grandes desmatamentos e abertura de diversos conflitos territoriais entre as populações indígenas e não indígenas.

Um dos fatos é que com o tempo e aproximação da sociedade envolvente a população indígena de Humaitá tornou-se mais presente nos contextos sociopolítico e cultural da cidade, traçando seus objetivos de desenvolvimento da população indígena e um dos principais passos foi buscar pela educação e escolas dentro das suas terras, essa relação que já estava tomando melhores proporções de atuação foi prejudicada por um fatídico acontecimento que ocorreu na BR-230 envolvendo índios e não índios.

O fato ocorrido em Humaitá no final do ano de 2013 ficou conhecido na mídia sensacionalista como a “guerra de Humaitá”, mas se trata de um antigo conflito entre os indígenas e não indígenas que iniciou em meados de 1970 com a abertura da BR-230. Este conflito se agravou no fim de 2013 quando o cacique Ivan Tenharim foi encontrado morto à margem da rodovia Transamazônica, e no mesmo mês envolveu a morte de três homens não indígenas, supostamente esses homens teriam sido assassinados por índios Tenharim, que acabaram sendo presos pela polícia federal.

A população local acusou os índios Tenharim e Jiahui julgando ser vingança à morte do cacique, isso tomou grandes proporções e o racismo e as discriminações ficam evidentes de forma violentas ao povo indígena do sul do Amazonas. Os Tenharim e Jiahui ficaram sob a custódia do batalhão Exército, caso contrário seriam linchados pela população da cidade de Humaitá, algumas casas nas aldeias Tenharim foram queimadas, e os estudantes indígenas residentes em Humaitá abandonaram suas respectivas instituições de ensino, por não se sentirem seguros e aceitos.

O senso comum arraigado na população regional que traz atitudes de preconceito sobre a hipótese dos indígenas ganharem ajuda financeira e assistência do governo federal e outras hipóteses aqui não mencionadas poderiam ser desmentida simplesmente abrindo os olhos para a situação social em que se encontram as famílias indígenas em Humaitá - AM.

A Pesquisa “Mapeamento do contexto socioeducativo e avaliação do bem-estar subjetivo, bem-estar psicossocial, resiliência, otimismo e esperança de povos e “comunidades” tradicionais do Amazonas e seus efeitos sobre o exercício da

cidadania”, coordenada pela pesquisadora Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas – Professora na UFAM – Campus Vale do Rio Madeira – IEAA-Humaitá-Amazonas, que contou com apoio do Conselho Nacional Científico e Tecnológico-CNPq e também da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, realizada no período 2012 a 2016, a parte da pesquisa que estabelecia os estudos sobre povos indígenas foi responsabilidade do professor e pesquisador Jordeanes Nascimento Araújo. A pesquisa constatou em relação aos povos indígenas que em Humaitá existe presença indígena nos 12 bairros do município, os mesmos residem, trabalham, estudam e sobrevivem (SILVA, SILVA, 2016).

Os grupos indígenas como os Tenharim, Parintintin e os Jiahui em Humaitá buscaram se organizar e lutam por políticas de reconhecimento (direitos sociais e desenvolvimento sustentável), tanto aos indígenas que vivem nas aldeias e aos que vivem na cidade, que são conhecidos como “índios desaldeados”, a esta designação caberia outro estudo e pesquisa. Voltando ao assunto da organização política dos grupos indígenas em Humaitá de acordo com as constatações da pesquisa supracitada existem as seguintes associações indígenas na cidade: Organização dos indígenas do sul do Amazonas-OPIAM; Organização do povo Parintintin do Amazonas-OPIPAM; Organização dos povos indígenas residentes em Humaitá-OPIRAHU; Associação do povo indígena Jiahui-APIJ; Associação do povo indígena Tenharim-APITEM.

Essas associações e organizações buscam viabilizar e articular demandas dos assuntos referentes aos direitos dos povos indígenas, mediando as parcerias com instituições de pesquisa, de ensino, com a FUNAI, com a casa de apoio a saúde do índio-CASAI, desta forma os grupos tomam força construindo uma luta coletiva por objetivos em comum, essa forma de resistência cresceu após a constituição federal reconhecer o direito dos indígenas de se representarem juridicamente.

Enfim, podemos perceber que a luta e a resistência dos povos indígenas é presente na cidade de Humaitá, e uma de suas bandeiras é a educação escolar indígena, dito isso, podemos agora adentrar nas próximas seções que estabelecerão as análises a partir das entrevistas realizadas com os participantes durante a pesquisa a respeito das políticas públicas que abarcam a formação dos professores

indígenas e seus desafios e perspectivas, visto que eles são fortes representantes das causas indígenas no município.

5.2 Formação de professores indígenas em Humaitá-AM - Projeto Piraywara: categoria 1

Neste sentido, busca-se entender o funcionamento e o atendimento aos professores indígenas, “a pressão dos povos indígenas no Estado do Amazonas para garantir o direito à uma educação fez o governo apresentar o projeto de formação de professores indígenas, “Piraywara” criado em 1998” (NOGUEIRA; MENDONÇA, 2015, p. 5).

De acordo com Nogueira e Mendonça (2015, p.4):

O programa de formação Piraywara é composto nove módulos oferecidos uma vez por ano, abrangendo a formação de ensino fundamental e médio, além da formação específica para o magistério de 1° ao 5° ano do ensino fundamental, atendendo 2.000 professores de 40 etnias (dados da SEDUC-AM). O termo Piraywara possui significado genérico na linguagem geral-nheengatu utilizado para denominar as espécies de boto na bacia amazônica.

Esse projeto consiste na atuação de formação de professores indígenas para atuarem em suas respectivas comunidades, seu diferencial é a prioridade da língua materna em que a ação pedagógica tradicional de cada sociedade indígena integra três círculos relacionados entre si, é a língua, a economia e o parentesco. De todos eles, é a língua o mais amplo e complexo, pois é ela que revela e determina a estrutura de pensamento indígena e a sua cosmovisão cultural e possibilita a produção e a reprodução de todo conhecimento (AMAZONAS, 1998).

Neste contexto o projeto Piraywara apresenta o seguinte objetivo geral, como forma de garantir:

Condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e de qualidade que responda aos anseios desses povos (AMAZONAS, 1998, p. 12).

O projeto é organizado em nove etapas (de 4,5 anos), sendo duas etapas por ano. O suporte legal da estrutura curricular apresentada no projeto Piraywara está

amparada pelos preceitos da constituição de 1988; a lei de diretrizes e bases 9394/96; Resolução N.º. 99/97 - Conselho Estadual de Educação/AM; Resolução CNE N.0 02, de 07.04.98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolução CEB N.0 03, DE 26.06.98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução N.º 062/98 - CEE/AM, de 11.09.98 que estabelece normas regulamentando a Educação de Jovens e Adultos - Cursos e Exames Supletivos - no Sistema Estadual de Ensino, para tanto:

O objetivo maior do Programa é o de possibilitar aos professores indígenas envolvidos no processo de formação, em conjunto com suas comunidades, a formulação de uma *Política Cultural* para o povo indígena ou comunidade indígena que representam. É essa Política Cultural que atribui lugar e função para a escola, e dentro dela as diferentes linguagens desempenham um papel fundamental (AMAZONAS, 1998, p. 31).

Sobre a formulação de uma política cultural e representatividade do povo indígena temos a seguinte declaração feita pela liderança do povo mura Alcilei Vale Neto que em 2000, ele foi chamado por sua comunidade (Igarapé-açu, em Autazes) a dar aulas e, em 2004, formou-se no Magistério Indígena pelo projeto:

No Pirayawara, há a formação científica, mas também a de liderança, o que se reflete dentro e fora das comunidades: quem participa chega a cacique, pajé e diretor de escola, por exemplo. Atualmente, eu sou técnico da Gerência de Educação de Escolas Indígenas (GGEI) e membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM) (fala da liderança Alcilei, 2019).

Desta forma é possível constatar a importância que trouxe o Projeto Piraywara para a formação de professores e lideranças no Estado do Amazonas. Segundo dados da SEDUC-AM (2014), foram formados 546 professores e, 1613 professores, encontram-se em formação em 40 municípios do estado do Amazonas e atualmente o governo do Estado declarou no *site* da SEDUC-AM que para iniciar o ano Letivo em 2019 nas aldeias e comunidades indígenas do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação enviou 52 formadores de Educação Indígena para 13 municípios do interior, as equipes, que fazem parte do Projeto Pirayawara, começaram o deslocamento no mês de janeiro com a responsabilidade de dar acesso às políticas públicas pedagógicas aos educadores que irão atuar na rede estadual

Em 2019 o Projeto Pirayawara atenderá os seguintes municípios Amaturá, Autazes, Boca do Acre, Fonte Boa, Humaitá, Japurá, Juruá, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Parintins, São Paulo de Olivença, São Gabriel da Cachoeira e Tonantins. Segundo o secretário Executivo Adjunto Pedagógico, professor Raimundo Barradas, as equipes estão compostas por professores que passaram por jornada pedagógica para atuar nas comunidades e aldeias (SECUC, 2019). O órgão também ficou responsável por enviar servidores que fiscalizam o trabalho de formação. Cada módulo teve nove etapas de formação que resultará em professores aptos a atuar do 1º ao 5º ano Fundamental e Magistério Indígena (AMAZONAS, 1998).

De acordo com a declaração do diretor, Nilton Carlos, de Políticas Públicas e Programas Educacionais da SEDUC/AM (DEPPE), o projeto tem como vertente a formulação de uma política cultural que atribua lugar e função à escola indígena, por meio da formação de professores com a efetiva participação das comunidades, além de cumprir a Legislação vigente e destacar a visão de mundo dos indígenas “Tudo isso com o objetivo de preparar os formadores para atuarem como docentes nos municípios” enfatizou o diretor Nilton Carlos (SEDUC, 2019).

O diretor afirmou também que, dos 13 municípios contemplados pelo programa, que é gerido pela SEDUC-AM e financiado pelo Governo Federal, oito deles estarão formando turmas de professores ainda este ano. Até o fim de 2019, o projeto chegará ao total de 673 professores formados (SECUC, 2019). O diretor afirmou também que, dos 13 municípios contemplados pelo programa, que é gerido pela SEDUC-AM e financiado pelo Governo Federal, oito deles estarão formando turmas de professores ainda este ano. Até o fim de 2019, o projeto chegará ao total de 673 professores formados (SEDUC, 2019).

Diante deste propósito, evidencia-se que esta pesquisa caracteriza-se por apresentar as análises a respeito das falas dos pesquisados, entendendo ser este um caminho que demonstra as contribuições dos sujeitos investigados.

Para as análises que propomos fazer, toma-se como material as falas em resposta aos questionamentos aqui elaborados, esse mesmo raciocínio será utilizado na outras categorias aqui apresentadas.

O Quadro 6 apresenta na sequência a Identificação anônima dos participantes-ID, a etnia, sexo, idade, formação acadêmica, o tempo inserido no

movimento indígena, o segmento que atua dentro da educação escolar indígena, o tempo que estão atuando na docência e o regime de trabalho dos participantes

Deste modo, apresenta-se o Quadro 6 composto pelo perfil dos participantes:

Quadro 6 - Perfil dos participantes

ID	Etnia	S	Idade	Formação	Tempo no M.I. ²⁶	Atuação	Tempo na Docência	Regime de Trabalho
P1	Tenharin	M	40 a 49	Pedagogia Em Curso	25	Secretário Municipal para os povos indígenas	5	Temporário
P2	Parintintin	F	20 a 29	Pedagogia	7	Orientação Escolar	1	Temporário
P3	Parintintin	M	43	Magistério Piraywara	22	Coordenador da E.E.I	13	Temporário
P4	Tenharin	M	30 a 39	Pedagogia Intercultural	20	Fundamental (1º ao 5º ano)	13	Temporário /lei 390 ²⁷
P5	Tenharin	M	40 a 49	Pedagogia Intercultural	20	Fundamental (1º ao 5º ano)	13	Temporário /lei 390
L1	Tenharin	M	30 a 39	Tecnologia em Gestão Pública	5	Supervisão Escolar	3	Temporário
L2	Jiahui	F	20 a 29	Ensino Médio	7	Liderança	2	Temporária
L3	Tenharin	M	20 a 29	Tecnologia em Gestão Pública	3	Supervisão Escolar	3	Temporário
SM	Não indígena	F	47	Licenciatura em Matemática	X	Secretária Municipal de Educação	18	Efetiva

Fonte: Levantamento da pesquisa em 2018, elaborado pela autora.

Ressalta-se que o participante P1 atuou como professor na aldeia durante 5 anos e atualmente sua atuação é como secretário de assuntos indígenas articulando as ações de interesses dos povos; P2 atuou por 1 ano como professora dentro da aldeia e atualmente é coordenadora da educação escolar indígena, na época da pesquisa atuava dentro da coordenação como orientadora escolar; P3 atuou 13 anos como professor na aldeia e na época da pesquisa atuava como coordenador da educação escolar indígena; os participantes P4 e P5 são os únicos que ainda estão atuando como professores dentro das aldeias em regime temporário regidos pela lei orgânica do município de Humaitá Lei 390/2006, em relação ao vínculo empregatício dos professores indígenas existem diferentes situações que estão estabelecidas na Lei 390/2006, como a contratação de professores sem formação em última instância como forma de atender emergencialmente a demanda dentro das aldeias de mais difícil acesso. Tendo em vista essa dificuldade para a atuação dos professores indígenas formados faz-se necessário que a SEMED/SEDUC, ou seja, as secretárias de educação tracem novas discussões para instituir melhorias na

²⁶Movimento indígena

²⁷A lei 390/2006 dispõe de emendas modificativas a Lei Municipal nº 127/98, Plano de carreira do magistério do município de Humaitá e dá outras providências.

carreira do magistério indígena, como equidade salarial conforme a formação/titulação, as condições do trabalho e a segurança da estabilidade que só é garantida por meio de concursos públicos.

Somente em 2019 a SEDUC fez chamada pública ao concurso público específico para professores indígenas do Estado do Amazonas por meio do Edital de N° 03 – Ensino Indígena que estava em conformidade com os seguintes dispositivos da Lei n° 3.951, de 04 de novembro de 2013, publicada no Diário Oficial do Estado do Amazonas, da Resolução n° 2/2014 – CEEI/AM, aprovada em 2014, da Resolução n° 7/2010 – CNE/CEB, aprovada em 2010, da Resolução n° 5/2012 – CNE/CEB, aprovada 2012, da Resolução n° 11/2001 – CEE/AM, aprovada em 2001, da Resolução n° 138/2012 – CEE/AM, aprovada em 16 de outubro 2012, da Resolução n° 97/2010 – CEE/AM, aprovada em 21 de setembro de 2010.

Os participantes da pesquisa L1 e L3 atuam na coordenação escolar indígena; L2 atuou por 2 anos na docência dentro da aldeia e atualmente dedica-se exclusivamente ao movimento indígena por meio da associação dos povos indígenas Jiahui; e a participante SM atuou como professora durante 18 anos até assumir como atual secretária municipal de educação do município de Humaitá, ela não é indígena.

Feito esta caracterização seguimos com as análises com base na definição das categorias *a priori*, iniciamos a investigação, com três questões, sendo o primeiro questionamento: Quais os cursos realizados no município de Humaitá para formação de professores indígenas?

Deste questionamento emergiu a subcategoria conforme disposto no Quadro 7:

Quadro 7 - Categoria 1 - Cursos para formação de professores indígenas em Humaitá-AM

Categoria	Subcategoria
Cursos para formação de professores indígenas em Humaitá-AM	-Projeto Piraywara – Programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas

Fonte: Produção da pesquisadora, 2019.

Quanto ao questionamento feito foram obtidas as seguintes respostas:

- Bom, existe na área de ensino médio. Uma turma já concluiu o curso e tem a segunda turma que tá na 5ª etapa são 9 etapas, falta 4 ainda, para concluir **o curso Piraywara** que tá parado [...]. É de

responsabilidade do estado (SEDUC) a prefeitura ela entra como regime de colaboração. Quanto o ensino superior tinha a pedagogia intercultural e poucos concluíram e agora estamos lutando para implementar um curso pela UFAM, a licenciatura intercultural também, ainda não temos retorno concreto(P1).

- Não (P2).

- Existe sim, **Piraywara Formação de professores indígenas do Estado do Amazonas** no qual os professores do município de Humaitá também ganham formação que é o ensino médio para professores e hoje nós estamos já na sexta etapa de formação, e essa formação na realidade foi uma luta do movimento indígena desde 1996 (P3).

-SIM, funciona na medida da nossa característica, diferenciada, tem que acompanhar isso aí dentro do costume, a gente acompanha também a escola do branco, como a gente fala, ela só muda um pouquinho como de costume a fala, a cultura e respeito dentro do nosso costume(P4).

-Sim, **o Curso Piraywara** é direcionado ao funcionamento da aldeia e o funcionamento dela é especificamente pra os professores indígenas. [...] O Piraywara parte como deveria ser o papel de professor, tem que ser articulador (P5).

- Pra falar a verdade não tem (L1)

- Em Humaitá, curso diferenciado no começo a gente tinha, hoje já não tem (L2).

-Ela acontece uma vez por ano. **É o Piraywara**, curso de magistério (L3).

- Sim! Nós temos uma parceria nesse caso entra a UFAM [...]. Os cursos funcionam principalmente na língua portuguesa e na matemática que é o nosso foco,[...]mas não esquecendo a origem deles, que eles ainda trabalham a língua materna (SM).

No recorte da fala dos participantes foram destacados trechos que se fazem importantes e frequentes, é possível perceber que os participantes P1, P3, P4, P5, L3 e SM conhecem políticas de formação para professores e afirmam que existe curso de formação em Humaitá.

Eles ressaltam a existência do projeto Piraywara, P4 não citou o projeto Piraywara, mas destacamos que na fala podemos perceber que o mesmo cita argumentos que estão inseridos dentro dos objetivos da formação oferecida pelo projeto Piraywara como “funciona na medida da nossa característica, diferenciada, tem que acompanhar isso aí dentro do costume” (P4). Assim, de acordo com o contexto do projeto Piraywara que apresenta o seguinte objetivo geral:

Condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e de qualidade que responda aos anseios desses povos (AMAZONAS, 1998, p. 12).

O projeto é organizado em nove etapas (de 4,5 anos), sendo duas etapas por ano. O suporte legal da estrutura curricular apresentada no Projeto Piraywara está amparada pelos preceitos da constituição de 1988; a lei de diretrizes e bases 9394/96; Resolução N.º. 99/97 - Conselho Estadual de Educação/AM; Resolução CNE N.0 02, de 07.04.98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolução CEB N.0 03, DE 26.06.98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução N.º 062/98 - CEE/AM, de 11.09.98 que estabelece normas regulamentando a Educação de Jovens e Adultos - Cursos e Exames Supletivos - no Sistema Estadual de Ensino, para tanto:

O objetivo maior do Programa é o de possibilitar aos professores indígenas envolvidos no processo de formação, em conjunto com suas comunidades, a formulação de uma *Política Cultural* para o povo indígena ou comunidade indígena que representam. É essa Política Cultural que atribui lugar e função para a escola, e dentro dela as diferentes linguagens desempenham um papel fundamental (AMAZONAS, 1998, p. 31).

Sobre a formulação de uma política cultural e representatividade do povo indígena temos a seguinte declaração feita pela liderança do povo mura Alcilei Vale Neto que em 2000, ele foi chamado por sua comunidade (Igarapé-açu, em Autazes) a dar aulas e, em 2004, formou-se no Magistério Indígena pelo projeto:

No Pirayawara, há a formação científica, mas também a de liderança, o que se reflete dentro e fora das comunidades: quem participa chega a cacique, pajé e diretor de escola, por exemplo. Atualmente, eu sou técnico da Gerência de Educação de Escolas Indígenas (GGEI) e membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI/AM) (fala da liderança Alcilei, 2019).

Desta forma é possível constatar a importância que trouxe o projeto Piraywara para a formação de professores e lideranças no Estado do Amazonas. Segundo dados da SEDUC-AM (2014), foram formados 546 professores e, 1613 professores, encontram-se em formação em 40 municípios do estado do Amazonas e atualmente o governo do Estado declarou no *site* da SEDUC-AM que para iniciar o ano Letivo

em 2019 nas aldeias e comunidades indígenas do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação enviou 52 formadores de Educação Indígena para 13 municípios do interior, as equipes, que fazem parte do Projeto Pirayawara, começaram o deslocamento no mês de janeiro com a responsabilidade de dar acesso às políticas públicas pedagógicas aos educadores que irão atuar na rede estadual (AMAZONAS, 2019).

Em 2019 o Projeto Pirayawara atenderá os seguintes municípios Amaturá, Autazes, Boca do Acre, Fonte Boa, Humaitá, Japurá, Juruá, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Parintins, São Paulo de Olivença, São Gabriel da Cachoeira e Tonantins. Segundo o secretário Executivo Adjunto Pedagógico, professor Raimundo Barradas, as equipes estão compostas por professores que passaram por jornada pedagógica para atuar nas comunidades e aldeias (AMAZONAS, 2019).

O órgão também ficou responsável por enviar servidores que fiscalizam o trabalho de formação. Cada módulo terá nove etapas de formação que resultará em professores aptos a atuar do 1º ao 5º ano Fundamental e Magistério Indígena (AMAZONAS, 1998).

Outro detalhe importante é a fala do participante P1 relata o curso ofertado pela UEA a Pedagogia: Licenciatura Intercultural que poucos indígenas concluíram, porém os professores indígenas que concluíram enfatizam a contribuição do curso para a aquisição de conhecimentos específicos de legislação e políticas educacionais para indígenas e não indígenas, mostrando que a educação pode contribuir para a transformação da realidade, pois coloca os atores do processo numa relação mais horizontal e crítica da sociedade de acordo com a declaração do diretor de Políticas Públicas e Programas Educacionais da Seduc/AM (DEPPE), Nilton Carlos, o projeto tem como vertente a formulação de uma política cultural que atribua lugar e função à escola indígena, por meio da formação de professores com a efetiva participação das comunidades, além de cumprir a Legislação vigente e destacar a visão de mundo dos indígenas “Tudo isso com o objetivo de preparar os formadores para atuarem como docentes nos municípios” enfatizou o diretor Nilton Carlos ((AMAZONAS, 2019).

Depois P1 relata que há uma busca com parceria pela UFAM para idealizar uma nova licenciatura Intercultural como oferta de curso para os indígenas da fala do P1 destacou a imensa busca pela preparação dos novos cursos e que os eles para prosseguir com os estudos procuram por alternativas fora da aldeia, levando em

consideração Linhares (2011, p. 142) “A busca pelo ensino superior é visualizada pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, na perspectiva do diálogo intercultural”.

Os participantes P2, L1 e L2, sinalizam o desconhecimento da oferta de cursos de formação em Humaitá, ressaltamos a fala “curso diferenciado no começo a gente tinha, hoje já não tem” (L2) na qual podemos perceber que o participante teve conhecimento de algum curso que deixou de existir, podemos nos ater também ao Projeto Piraywara que de acordo com P1 na época da pesquisa estava parado por falta de recursos, mas o mesmo retomou as atividades em janeiro de 2019 (AMAZONAS, 2019).

Dentro desse contexto trazemos os dados da escolarização ofertada aos povos indígenas do município de Humaitá, ressaltando no quadro abaixo a formação dos professores indígenas que trabalham dentro das aldeias nas escolas mantidas pela SEMED. Os povos indígenas de Humaitá contam com 14 (quatorze) escolas indígenas, situadas na BR-230-transamazônica sentido Apuí-AM, nas margens dos rios e igarapés próximas a cidade. Com os dados acolhidos na Coordenação de Educação Escolar indígena podemos observar o quadro 8 de dados:

Quadro 8 - Escolas Indígenas em Humaitá-AM

Nº	Escola Municipal Indígena	Aldeia	Etnia	Nº de Prof. Indígena	Formação Prof. Indígena	Nº de Prof. Não Indígena
01	São José	Pupunha	Parintintin	1	Pedagogia licenciatura intercultural/UEA	4
02	9 de Janeiro	Traíra	Parintintin	5	1 Piraywara e 4 são nível médio	0
03	M'Boawá	Juí	Jiahui	1	Nível médio	1
04	Nhamparondy	Vila Nova	Tenharin	0	-	1
05	Francisco Meirelles	Marmelo	Tenharin	7	1 - nível médio 6 - L.I/UEA	0
06	Kapegakay	Piquiá	Pirahã	0	-	1
07	Arendato	Água Azul	Tenharin	0	-	1
08	São Jorge	Estirão Grande	Tenharin	1	Cursando Piraywara	1
09	Cujubim	Cujubim	Apurinã	1	Cursando Piraywara	0
10	Idethe	Canavial	Parintintin	2	Nível médio incompleto	0
11	São Sebastião	Vista Alegre	Munduruku	3	1 nível médio 2 cursando piraywara	0
12	Nossa Sra. Aparecida	São Raimundo	Munduruku	1	cursando piraywara	0

13	Tukayari	Igarapé Preto	Tenharin	1	Piraywara	1
14	Ereai	Juí	Jiahui	0	-	1

Fonte: Coordenação Escolar Indígena/SEMED-HUMAITÁ/Adaptação, 2018.

Observa-se que já existem escolas indígenas nas aldeias localizadas dentro do município de Humaitá, e podemos observar atualmente que algumas das escolas indígenas possuem mais professores indígenas do que outras. Isso nos remete a questão da falta de professores indígenas com formação para atuação em sala, alguns deles estão cursando o Projeto Piraywara, outros tem curso superior pela UEA, e outros possuem apenas o ensino médio.

Os níveis e modalidades de ensino presentes nas escolas indígenas são os mesmos ofertados em escolas não indígenas seja da rede municipal ou estadual, é a educação básica dentro de escolas indígenas, o que muda é o atendimento ao que estabelece as legislações, a LDB/ 1996 por exemplo:

O Artigo 78 determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: "1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1998, p. 31).

Para atender os povos indígenas de acordo com suas características estabelecidos na lei, encontramos este fato na fala do P4 "a gente acompanha também a escola do branco, como a gente fala, ela só muda um pouquinho como de costume a fala, a cultura e respeito dentro do nosso costume".

Nesse caso vale ressaltar que é muito recente o trabalho político de inserção das propostas e das próprias elaborações de demandas para formação dos professores indígenas, seja magistério ofertado pelo estado por meio dos programas da SEDUC ou de forma mais específica como graduações ofertadas nas universidades.

Ressalta-se que o corpo docente do Projeto Piraywara ou o corpo docente das Universidades também passam por uma preparação teórica e prática para atuar na formação dos professores indígenas, pois a contribuição com a formação dos

professores indígenas dessa forma será mais válida, tanto para atender as exigências legais quanto para formar professores e lideranças reflexivos e críticos, assim chegando a alcançar novos objetivos legais como preparar o professor indígena para elaboração do material pedagógico específico, o ensino bilíngue, a afirmação da identidade como professor indígena conhecedor dos conhecimentos da sua cultura e dos conteúdos escolares (GRUPIONI, 2001).

Pode-se trazer nas reflexões a ênfase que a formação de professores indígenas demanda um grande estudo de diversos aspectos culturais, que valorizem a cultura, que conheçam, respeitem e também dê suporte para o conhecimento de outras culturas, por isso hoje temos aspectos específicos e legais para esta formação (GUIMARÃES, 2006).

Destaca-se a fala da participante SM: “Sim. Nós temos uma parceria nesse caso entra a UFAM. Os cursos funcionam principalmente na língua portuguesa e na matemática que é o nosso foco, mas não esquecendo a origem deles, que eles ainda trabalham a língua materna”.

Em sua fala percebe-se que a mesma enfatiza o ensino da Língua Portuguesa e Matemática, como forma de atender os conteúdos escolares, porém garantindo que os professores indígenas não esqueçam de suas origens, principalmente a língua materna. Desta forma também destacamos em sua fala a parceria estabelecida com a UFAM.

As instituições UFAM e a UEA que sedem os espaços para que os índios possam se reunir, para articular melhores maneiras de atuações dentro da cidade, sendo assim segundo os próprios indígenas as universidades proporcionam momentos de socialização de conhecimentos e culturas indígenas na comunidade acadêmica, por seminários organizados por meio das turmas de licenciaturas e eventos realizados pelos núcleos de pesquisa, o principal na questão indígena é o NEABI/IEAA/UFAMassim dando visibilidade também sobre os povos indígenas de Humaitá.

Perante esse contexto da formação dos professores indígenas buscamos verificar os desafios pertinentes para a realização e conclusão dos cursos, é o que apresentamos na categoria a seguir.

5.3 Desafios Pertinentes para a formação: Categoria 2

Ao tratarmos sobre o assunto dos desafios pertinentes os professores indígenas não se intimidaram ao falar sobre o conhecimento de diversos desafios pertinentes dentro desse questionamento eles falam sobre a atuação da SEMED e SEDUC na oferta de formação para os professores indígenas e também aproveitam o momento para fazer algumas reivindicações.

As respostas dos participantes forneceram a construção de duas subcategorias de análises apresentadas:

Quadro 9 - Categoria 2 - Desafios Pertinentes para a formação

Categoria	Subcategoria
Desafios Pertinentes para a formação	-Ausência de recursos financeiros viabilizando a logística -Preconceito -Atuação das secretárias de Educação Estadual e Municipal

Fonte: Produção da pesquisadora, 2019.

As respostas dentro dessa categoria ficaram mais extensas do que nas outras categorias aqui apresentadas, mas é importante deixar aqui nesta pesquisa esse registro que pode vir a contribuir com outras análises em estudos e pesquisas similares, logo, para a categoria “Desafios Pertinentes para a formação” evidenciamos as falas mencionadas na sequência:

- É a **questão logística** para realizar, os professores são da rede municipal, e a prefeitura não tem essa condição de manter esse curso, só através de parceria com o Estado, com isso, **por falta de garantia do recurso**, e a **questão geográfica dificulta ter acesso ao local**, atrasa as etapas do curso. **Não tem apoio**, assim, de material que necessita pra trabalhar (P1).

- **A oferta, deslocamento, estrutura das escolas** tanto do Estado quanto do município. Mas os professores buscam outros meios, por que, às vezes tem algumas organizações que oferecem alguma coisa, mas não é tão amplo como deveria ser, o Estado eu tenho conhecimento que tem a vontade, a iniciativa de querer ofertar formações para os professores indígenas. A SEMED é mais **por questão de orçamento**, por não estar no plano de trabalho da SEMED oferecer um curso específico pra professores indígenas (P2).

- **É o recurso**, o município também tem dificuldade muito grande de correr atrás desse recurso. A maior dificuldade nossa na realidade é essa vinda pra cidade, que nos atrapalhou bastante essa questão do **preconceito principalmente e discriminação** que até hoje dentro da faculdade também e de algumas escolas, as crianças que bem

vem pra cidade estudar a gente vê muito essa questão da discriminação (P3).

- A dificuldade que a gente encontra é quando o governo tem aquela **crise financeiramente** então isso prejudica muito o funcionamento do curso. Mas não é por isso que a gente vai está desistindo desse curso, a gente sempre lutou junto com as lideranças e professores, a gente luta pra ter **logística na cidade** (P4).

- A gente encontra dificuldade na parte de **logística**, parte de alimentação, esses tipos de coisa que sempre dificulta a realização dos cursos, eu vejo que o município quanto o estado eles poderiam muito bem se articular e fazer uma parceria melhor, a gente encontrou muita dificuldade esse ano. No ano passado o gerente da educação escolar de Manaus veio aqui e nos questionamos sobre o curso piraywara que está parado a mais de dois anos, ele falou que agora vai ser realizado. Na vontade deles não ia sair. Só que a gente como liderança, a gente questiona por que está parado esse curso. Foi iniciado vai ter que ser terminado (P5).

- **Recurso**, que às vezes não tem pra realizar a formação. Às vezes a SEMED não dá condições de atualizar esses cursos de formação. Falta de interesse também dos órgãos competentes que devem estar à frente ou não conhece a questão indígena. Hoje mesmo nos estamos tendo dificuldade com a secretaria, tem coisa que ela conhece e coisa que ela não conhece. Ela está mais ligada na questão não indígena. Da educação escolar indígena, ela já não sabe muito como que começa (L1).

- O município até que vai às aldeias. Sei que a parte ruim é a falta de estrutura, de material. Então quando chegamos com alguma coisa aqui, eles dizem que depende de Manaus, então dificulta muito. **E nós gostaríamos de ter uma secretaria para indígenas do Estado** (L2).

- O Estado falou que **não tinha recurso** pra realizar formação esse ano. Tem dificuldade assim na minha visão, falta mais interesse nesse curso. (L3).

- A nossa geografia, **a nossa logística** (SM).

Na fala dos professores de P1 a P5 podemos evidenciar uma relação com os mesmos desafios que são a falta do recurso viabilizando a logística para a realização e funcionamento dos cursos de formação dos professores indígenas, e que as Secretárias SEMED/SEDUC não tem orçamento e planejamento específico para oferecer as formações dos professores indígenas, por isso as secretárias trabalham em parceria na realização do projeto piraywara que acontece na aldeia.

Na fala do participante P5 “Na vontade deles não ia sair. Só que a gente como liderança, a gente questiona por que está parado esse curso. Foi iniciado vai ter que ser terminado” destacou a atuação para a militância desses professores no

interior dessas entidades tem sido crucial para a formulação e o estabelecimento de políticas públicas mais justas para os povos indígenas do país (MAHER, 2006).

Nesse sentido relembramos a conquista a partir da Constituição de 1988, a política indigenista para a educação escolar diferenciada traz consigo novos desafios. Ainda de acordo com Maher (2006) para cumprir esta lei, que garante a oferta de educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural aos povos indígenas é imprescindível o incentivo para o direito da formação de professores indígenas.

Nessa mesma perspectiva Bendazolli (2008) ressalta o direito assegurado pela legislação que trata da Educação Escolar Indígena prévia, assim como para todas as demais crianças brasileiras, o direito ao ensino fundamental completo, traz a necessidade de formação específica para que os professores indígenas possam melhor se preparar para lecionar nas demais séries e níveis, o que se observamos foi à ausência de uma política pública que atendesse essa demanda, ou muitos desafios frente a efetivação desse direito.

Retomando as falas o participante P3 ressalta como desafio “nos atrapalhou bastante essa questão do preconceito principalmente e discriminação”, partindo desse pensamento Nogueira (2015) diz que os povos indígenas fazem parte de uma categoria que sofre com a discriminação solidificada ao longo do tempo na sociedade brasileira.

Com as evidências dentro das falas dos participantes fazemos um paralelo com as questões sobre formação de professores indígenas de acordo com (GRUPIONI, MONTE, 2002) que englobam os seguintes aspectos permeando o âmbito políticas de formação do professor indígena, relatadas nos Referenciais para a formação de professores indígenas: 1) necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o terceiro grau; 2) a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena; 3) a participação do professor indígena no processo educacional.

Ainda partindo do pensamento de (GRUPIONI, MONTE, 2002) o que nos traz a fala do participante L2 “eles dizem que depende de Manaus, então dificulta muito. E nós gostaríamos de ter uma secretaria para indígenas do Estado” as situações problemas não são resolvidas pelas secretarias locais de acordo com L2 dificultando o progresso dos planos e também percebemos que existe pouco conhecimento por parte dos professores indígenas em relação à utilização dos recursos que chegam

para viabilizarem os cursos de formação e com quais insumos eles são gastos, então a necessidade de transparência com o valor do recurso e como ele é utilizado, dessa forma deve ser uma das razões para que L2 revele a necessidade da criação de uma secretaria somente para os povos indígenas, pois o mesmo entende como um grande passo para a resolução dos problemas, no documento final da I conferência de educação escolar indígena realizada em 2009 ficou fazendo parte das deliberações a criação de uma secretaria específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, para a gestão das políticas públicas voltadas para os povos e a articulação do sistema próprio, dispondo de equipes especializadas para esse trabalho, assegurando recursos financeiros para promover discussões, diagnóstico e implantação deste Sistema, com uma comissão de indígenas para trabalhar na gestão dos mesmos.

Porém, a política de educação escolar indígena formulada pelo Estado se encontra dependente de impasses engendrados por questões estruturais e conjunturais (ALBUQUERQUE, 2007). No que concerne à atuação das secretarias uma das questões é a falta de especialistas na área de formação de professores indígenas, o que nos leva a falta cursos de graduação que formem profissionais capacitados para atuar nessa área por meio das Instituições de ensino superior, de modo geral são poucas as Secretarias que contemplam a participação dos professores e representantes das aldeias indígenas para acompanhar as decisões relacionadas à política pública ali implantada, da mesma forma, a questão dos recursos específicos para a educação escolar indígena, que não cobre todas as demandas e carências das escolas e da formação de professores e precisa ser gradativamente ampliada.

Essas discussões nos trazem ao assunto da próxima categoria elencada neste trabalho, a importância das políticas públicas para formação dos professores indígenas.

5.4A importância das Políticas públicas na Formação de Professores Indígenas: categoria 3

Buscando apresentar a importância das políticas públicas que promovem a formação de professores indígenas em Humaitá formulamos a terceira e última

questão: Qual a importância das políticas públicas que promovem a formação de professores indígenas no município de Humaitá?

Para essa categoria foi criada a subcategoria3 de análise a seguir:

Quadro 10 - Categoria 3 - A importância das Políticas públicas na Formação de Professores Indígenas

Categoria	Subcategoria
A importância das Políticas públicas na Formação de Professores Indígenas	-Busca pelo Conhecimento e Reconhecimento das causas indígenas.

Fonte: Coleta de Dados, 2019.

Conforme demonstrado nas falas a seguir:

- É tão importante de **conhecer outro mundo que não indígena** pra que se conheça uma política de governo também e os direitos dos povos indígenas(P1).

- Bom, [...] na questão indígena ela é bem evidente a política pública e **quando se fala da educação ela não é tão bem atendida** quanto deveria ser, tanto na questão do Estado como do Município(P2).

- Hoje nós estamos lutando [...] então **nós acreditamos que a política é uma melhoria da educação**(P3).

- A minha visão é que a política ela não só existe no município, na aldeia também ela está em prática, [...] **a política é muito importante pra tá por dentro do assunto que tá acontecendo no Brasil**, tanto na cidade, tanto na aldeia ela é muito importante(P4).

- É importante discutir a política da educação indígena dentro do município até **pra ter um reconhecimento que a educação indígena** também ela precisa ser reconhecida. No município de Humaitá a gente conseguiu avançar muito nesses anos aí na educação como no caso do calendário. Nosso calendário é diferenciando, mas é baseado tudo nos dias letivos do ano escolar e isso a gente conseguiu através das políticas(P5).

- É importante levar o conhecimento que hoje à gente precisa está muito inteirado nos conhecimentos específicos que convém a educação(L1).

- A política pública é importante para o movimento indígena, pois nessa **política envolve os direitos também**. Querendo ou não nós temos que aprender política pra poder se defender e buscar os direitos da gente. Saber que para o povo indígena tem que ser uma escola diferenciada, por causa da cultura. Na política teve a conferência, colocaram as dificuldades para reconhecimento para se respeitar, por que em Humaitá no caso eles respeitam pouco, essa é

a dificuldade que nós temos hoje, o que também atrapalha é a falta de transporte, material didático para entregar na aldeia. (L2).

- **A sociedade esta bem vulnerável a respeito da questão indígena.** A questão política na teoria ela tá sensacional, ela vai bem(L3).

- De suma importância! Se tivermos professores formados, nós teremos aí um desenvolvimento melhor, nós teremos aí um índice melhor. **A secretaria tá buscando essas políticas públicas para atender a demanda indígena até um tanto esquecidas, principalmente em Humaitá.** Mas a gente tem buscado... Inclusive parcerias na UFAM, na UEA e já fui até em Brasília na Secretaria de Educação indígena (SM).

Lembrando os ensinamentos de Chauí (2000) a palavra política é entendida como uma comunidade organizada, formada pelos cidadãos, a palavra pública, remete ao sentido de pertencer ao povo. Nesse caso refere-se à participação do povo e para o povo e a palavra Educação significa extrair de dentro de si.

A importância das políticas públicas para professores e lideranças indígenas é representada desde o início dos movimentos indígenas em busca de reconhecimento e direitos garantidos pela constituição e o que os participantes revelam nesta categoria com frequência é conhecer e ser reconhecido, como na fala do participante P1 “conhecer outro mundo que não indígena pra que se conheça uma política de governo também e os direitos dos povos indígenas” (P1), e em relação a educação P5 diz “a educação indígena também ela precisa ser reconhecida”, o participante L1 ressalta “levar o conhecimento”, o participante L2 contribui com a ideia de que é importante “aprender política pra poder se defender e buscar os direitos da gente” L2 também ressalta “as dificuldades para reconhecimento para se respeitar, por que em Humaitá no caso eles respeitam pouco”, o que afirma o participante L3 “A sociedade está bem vulnerável a respeito da questão indígena”

Como na fala de P3 que visualiza “a política é uma melhoria da educação” a fala do participante P4 complementa esta noção dizendo “a politica é muito importante pra tá por dentro do assunto que tá acontecendo no Brasil, tanto na cidade, tanto na aldeia”, a fala do participante P5 traz um exemplo disso “Nosso calendário é diferenciando, mas é baseado tudo nos dias letivos do ano escolar e isso a gente conseguiu através das políticas” (P5). Sabemos que legalmente todas

as escolas contam com amparo legal para elaborarem seus próprios calendários (Art. 28 da LDB, Inciso II e Resolução nº 05/12, Art. 7; Art. 15, Parágrafo 6º, Inciso III). Os calendários socioculturais e econômicos das comunidades indígenas apresentam especificidades que precisam ser respeitadas e integradas ao calendário escolar, como os rituais e as atividades produtivas (agricultura, caça e pescarias coletivas), pois são momentos formativos importantes na constituição da identidade das crianças e jovens indígenas (URQUIZA, 2012).

No sentido que traz Urquiza (2012) é o que estabelece também a LDB em relação ao calendário escolar que pode se adequar as necessidades e características das aldeias inclusive climáticas. Essa garantia na lei fomenta a inovação de concepções e práticas pedagógicas que levam em consideração os costumes e a realidade social da aldeia tendo em vista o processo de ensino diferenciado.

A participante SM a política pública “de suma importância! Se tivermos professores formados, nós teremos aí um desenvolvimento melhor [...] A secretaria tá buscando essas políticas públicas para atender a demanda indígena até um tanto esquecidas, principalmente em Humaitá (o que é exposto também nas falas dos professores e lideranças indígenas)”.

A fala de SM vem ao encontro da ideia que o professor com formação e conteúdo é resultado de uma política pública e como sujeito no processo de ensino, transmitindo ao aluno conhecimento e informações para que o mesmo aprenda e desenvolva capacidades vistas como essenciais (AMAZONAS, 1998).

De acordo com Amorim (2010), os diálogos e envolvimento com as sociedades não indígenas trazem as necessidades dos povos indígenas lutarem para serem reconhecidos como povos com culturas diferentes que tanto podem aprender, quanto ensinar na nossa sociedade. Esta luta é caracterizada atualmente como forma de resistência e sobrevivência cultural.

Com isso percebe-se que estamos inseridos em um contexto amazônico no qual formação de professores indígenas traz importantes discussões, sejam elas de oportunidades de estudos, preparação do corpo docente específico à escola indígena, elaboração de materiais didáticos significativos a eles, estrutura da escola indígena, entre outros. Esses pontos refletem na formação do professor índio, pois são caracterizados como elementos essenciais para o trabalho do mesmo. A

sociedade hoje sofre transformações constantemente, isso conseqüentemente reflete na formação desses sujeitos (WEIGEL, 2000).

O direito a formação vem se concretizando aos poucos. Os professores indígenas vêm assegurando nas leis e documentos oficiais seu espaço, dessa forma viabilizando e proporcionando vitórias. A formação desses sujeitos sempre será contínua, uma nova formação surgirá de acordo com o contexto em que a sociedade está inserida, isso é fato, neste caso serão mais desafios aos indígenas, para se adaptarem aos novos aspectos (MONTE, 2000).

Deste modo, o termo “formação” não diferencia seu objetivo em outros contextos, sempre estará achegado a ele o objetivo de buscar meios e alicerces para uma preparação do professor indígena para atuar na educação e no ensino de seus alunos, trazendo pressupostos para uma educação diferenciada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender o contexto, os desafios e a importância das políticas públicas de formação dos professores da rede municipal de educação de Humaitá/ AM, para isso delineamos os seguintes objetivos específicos: Identificar os cursos que foram realizados no município de Humaitá para formação de professores indígenas; Verificar os desafios pertinentes na realização e conclusão dos cursos de formação para professores indígenas; Entender a importância das políticas públicas de formação de professores indígenas no município de Humaitá. Para apresentarmos nossas considerações finais em relação ao processo da pesquisa faremos uma síntese dos resultados relacionando-os aos objetivos desta pesquisa.

Iniciamos o estudo com uma breve retrospectiva da educação escolar indígena no Brasil, na tentativa de compreender a trajetória e a construção da educação para os povos indígenas no Estado do Amazonas, especificamente o contexto para a formação dos professores na cidade de Humaitá.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico os cursos que foram realizados no município de Humaitá para formação de professores indígenas foram criados pela Universidade Estadual e Federal do Amazonas esses cursos foram ofertados em diversos municípios do Amazonas, incluindo Humaitá – AM, em nível de licenciatura e aperfeiçoamento dentro das Universidades. No nível de magistério existe o Projeto Piraywara da Secretaria Estadual do Amazonas que ocorre dentro das próprias aldeias, mas que atualmente encontra-se em andamento na segunda turma.

As falas dos participantes caracterizam-se pelo processo de formação indígena em Humaitá em que se destacam pela forma em que as políticas culturais devem ser observadas para que se possibilite o desenvolvimento diante do processo de preparar os alunos para a vida, mantendo a linguagem própria das comunidades indígenas.

Neste caso, o processo formativo deve contemplar os conhecimentos científicos e culturais de tal modo que garanta uma política de formação por meio de ações das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação em convênio com as Universidades Federais e Estaduais em cursos de Licenciatura para a formação de professores indígenas.

Os desafios pertinentes para a formação encontrados pelos professores indígenas para a realização e conclusão dos cursos apontam paragrandes dificuldades de implantação das políticas de formação aos professores indígenas e realização de cursos dentro das aldeias sendonecessária grande esquematização para enfrentar diversas dificuldades para chegar ao local. As questões de logísticas, transportes, e prédios ainda deixam a desejar, pois as dificuldades de acesso à aldeia é um grande impasse, então todo o trabalho deve ser planejado de acordo com a estrutura que a aldeia já possui, e eles lutam por ter esse acesso na aldeia porque dentro da cidade ainda existe muito preconceito e discriminação com os indígenas.

Neste caso, é fundamental que o processo formativo envolva as questões relacionadas com a dinâmica da Escola e da comunidade em que vivem. Assim, o curso de formação indígena investigado Piraywarareflete a dinâmica do processo formativo investigado nesta pesquisa. Este processo teve uma importância fundamental enquanto uma política de formação voltada ao desenvolvimento do conhecimento e da construção do saber para que eles possam posteriormente desenvolver nas suas próprias escolas.

A importância das políticas pública traza o reconhecimento da formação do professor indígena, não é diferente dos anseios de outros professores, seja indígena ou não. A importância da formação torna-se essencial em suas vidas, para crescer como profissional e contribuir com o ensino de suas comunidades, buscando melhores condições de trabalho e educação, enfim, manter sempre presente a luta e o compromisso com seu povo.

Agora, podemos destacar a grande importância que os professores índios tiveram nesse processo. Eles lutaram então em defesa e garantia da Educação Indígena diferenciada, que iria contra a educação imposta pelo sistema do não indígena que durante tantos anos marcou consideravelmente seus modos próprios de educar. Dessa forma, conseguiram efetivar a criação de leis que garantem seus direitos, mas a luta não se encerrou, os mesmos resistem até hoje com diferentes manifestações.

As políticas públicas setoriais devem envolver as comunidades indígenas e devem ser observadas a partir dos especificidades sócio culturais de cada povo, preservando o seu universo com concepções do mundo e da sociedade. Nesse contexto, o processo das políticas públicas de formação deve contribuir para que se

possa desenvolver um currículo que atenda a realidade social, e cultural das etnias indígenas.

Deste modo, é fundamental que se observe a intencionalidade da estrutura curricular possui para enfatizar a realidade cultural, tal como a biodiversidade em seu contexto e em sua realidade no território indígena.

Ressalta-se a importância de responder aos objetivos dessa pesquisa, é necessário compreender o contexto em que se insere a formação dos professores indígenas bem como seus desafios e a importância da política pública de formação para os professores, pois seus resultados podem minimizar os preconceitos por meio do reconhecimento e fortalecimento do das causas indígenas. Contudo, não depende apenas das políticas públicas as melhorias para educação escolar indígena, as pessoas responsáveis pela sua implementação devem ser comprometidas com as “causas indígenas” dispostas a lutar pela garantia de efetivação dessas políticas com qualidade para as populações indígenas.

Nas falas dos entrevistados, observou-se que a educação Indígena pode contribuir para a transformação dos saberes culturais, além de promover a aquisição do saber científico. Evidenciou-se a necessidade de que os cursos de formação indígena possam atender cada vez mais a especificidade da cultura, das questões sociológicas e da formação científica que possibilitem a busca da superação dos desafios para que ocorra uma boa formação de professores e educadores indígenas.

Por fim, nossos resultados revelam que os cursos de formação de professores indígenas puderam desenvolver o conhecimento antropológico e formas para contemplar a realidade e identidade local, como estratégias de resistência na sociedade envolvente, para além dos pontos positivos, revelam também as estratégias dos povos indígenas para avançarem na educação perante as falhas das políticas públicas para a efetivação de formação para professores indígenas, as dificuldades logísticas que se encontram entre a aldeia e a cidade, a falta de corpo docente preparados para o desafio de formar professores índios, grandes dificuldades de realização devido à logística, a infraestrutura e a falta de recursos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. As Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003). MONTEIRO, Aida Maria (org.). **Educação para diversidade e cidadania**. MEC-SECAD-ANPED, 2007.

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos Históricos e Geográficos de Humaitá: documentário histórico de Humaitá de 1869 a 1970**. Porto Velho: O Autor, 2005.

AMAZONAS, **Projeto Piraywara**. Programa de formação para professores indígenas no Estado do Amazonas. Manaus, 1998.
Disponível em <www.uea.edu.br>

AMAZONAS, **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural**. UEA/Manaus, 2010. Disponível em <www.uea.edu.br>

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura formação de professores indígenas**. Faculdade de Educação/UFAM. Manaus – Amazonas, 2012. Disponível em <www.uea.edu.br>

AMAZONAS. **Resolução Nº 010/2010-CONSUNIV-UEA**, de 11 de março de 2010. Amazonas, 2010. Disponível em <www.uea.edu.br>

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. SEDUC, AM fará formação para professores indígenas no interior do Amazonas. Disponível em <www.educacao.am.gov.br>

AMORIM, Siloé Soares de. **Os Kalankó, Karuazu, Kaoipanká e Katokinn: resistência e ressurgência indígena no Alto Sertão alagoano**. 2010, 431f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BAINES, Stephen G. **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade**. Revista Brasil Indígena. Ano I, nº7 Brasília/DF—Nov-Dez/ 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2008.

BERTOLIN, Gabriel Garcêz. **Entre outros: uma análise da transformação ritual entre os Kagwahiva** Dissertação de Mestrado - São Carlos : UFSCar, 2015.

BENDAZOLLI, Sirlene. **Políticas de acesso ao ensino superior: o programa Diversidade na Universidade**. In - CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - PROESI. Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação e vigor**. In: Povos Indígenas e Educação. Org. Maria Aparecida Bergamaschi. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1ª 6/94**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. CADERNOS SECAD 3**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília – DF, abril de 2007.

BRASIL. **Documento final da I conferência de educação escolar indígena**. Luziânia-GO, novembro de 2009.

BRASIL. **Ministério das Relações Exteriores**. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista4-mat7.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. **Parecer Homologado Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional Educação**, Brasília, Congresso Nacional, 2010.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2015.

BAINES, Stephen G. **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade**. Revista Brasil Indígena. ano I, nº7 Brasília/DF, nov.dez.2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2008.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, limites novas perspectivas.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BERTOLIN, Gabriel Garcêz. **Entre outros: uma análise da transformação ritual entre os Kagwahiva.** Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- São Carlos : UFSCar, 2015.

BENDAZOLLI, Sirlene. **Políticas de acesso ao ensino superior: o programa Diversidade na Universidade.** In - CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - PROESI. Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **povos indígenas: conhecer para respeitar.** In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L.M. F. (Comp.). Povos indígenas e educação. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-16.

CARDOSO, Fábio Coelho. **Pedagogia intercultural indígena.** Manaus: UEA edições, 2012.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.** Manaus, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo, Ática, 2000.

CIMI-RO. **Panewa especial.** Porto Velho, RO, 2015.

CONH, Clarice. **Escolas indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas.** In: Práticas Pedagógicas na escola indígena. organizado por Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal. São Paulo Global, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e Cidadania.** 1ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **As quotas para indígenas na universidade do Amazonas.** Manaus: Edua 2014.

FERREIRA, Mariana K. L. **“Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: Um Estudo Sobre Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil”.** Dissertação de Mestrado. USP. Departamento de Antropologia. 1992.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). Antropologia, história e educação. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajétoria de muitas perdas e poucos ganhos. In. Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FLEURI, R. M. (org). **Educação intercultural : mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A. p. 17-52, 2003 *In*:. SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 2.ed. São Paulo: editora ática, 1994.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, **Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários Sobre Alguns Instrumentos Jurídicos Internacionais.** In___GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. VIDAL, Lux. FISCHMANN, Roseli (orgs). **Povos Indígenas e a Tolerância: Construído Práticas de Respeito e Solidariedade.** São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, **Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetória.** Brasília, MEC/SECAD, 2006 (Coleção Educação para Todos).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; MONTE, NiettaLinderberg (coord.). **Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002.**

LIMA. Antônio Carlos de Souza; HOFFMANN. Maria Barroso. **Ensino superior e povos indígenas no Brasil – os caminhos das demandas indígenas pelas universidades.** In - Desafios para uma educação superior pra os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro, 2004.

LINHARES, Célia, GARCIA. Regina Leite. Indígenas, Práticas de Poder e políticas interculturais. In: CORRÊA. Carlos Humberto Alves (Org) **Cotidiano e Formação de Professores.** Brasília: Liber Livro, 2011.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de índios como professores.** In - BRASIL. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias /** Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

MILHOMEM. Maria Santana Ferreira dos Santos. Educação escolar indígena: As dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. **Revista Fórum Identidades.** ano 2, volume 3, p. 95-102, jan-jun de 2008.

MONTE, NiettaLindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, dez. 2000.

MONTE, NiettaLindenberg. **Textos para o currículo escolar indígena**. In: Práticas Pedagógicas na escola indígena / organizado por Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal. São Paulo –Global, 2001.

NIMUENDAJU, Curt. **As tribos do Alto Madeira**. Textos Indigenistas. São Paulo: Layola, 1987.

NOGUEIRA, Eulina M. Leite. MENDONÇA, Maria de Fátima dos Santos. **Formação de professores indígena no Amazonas: caso piraywara**, 2015. Disponível em <http://www.enforsupunb2015.com.br/congresso/dvd/comunicacaooral.php> acesso dia 15 de abril de 2016.

OLIVEIRA; João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

PEGGION, Edmundo. **Relações em Perpétuo Desequilíbrio: a organização dualista dos povos Kagwahiva da Amazônia**. Editora Annablume, 2011.

SAVIANI. Demerval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil** - 3ª Ed. Ver. Campinas São Paulo 2008, Coleção Memória da Educação.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x Educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, Viviane Vidal; SILVA. Maria de Nazaré da. **Caracterização ambiental da área urbana de Humaitá e suas relações com doenças transmitidas por vetores**. Trabalho de conclusão de curso: Engenharia Ambiental. Humaitá-AM: IEAA/UFAM, 2016.

SILVA, Ângela Aparecida de Souto. Programa de formação continuada mídias na educação: o diário de bordo como recurso para reflexão crítica na formação do professor-cursista. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia, 2016.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Afinal, quem educa os educadores indígenas?**. In: Experiências étnico-culturais para a formação de professores organizado por Nilma Lino Gomes e Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva. 3.ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias**. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr2000 , n^o 13.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera. **Ampliação do período escolar nas aldeias: inovação ou valorização da pedagogia indígena?** In: Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia**/Mario Roberto Venere. – 2011 204 f.; Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de brancoemMalokas**

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente termo, solicitamos de Vossa Senhoria _____, a participação voluntária na pesquisa integrante do Trabalho de Conclusão de Curso, da Mestranda Maria de Fátima dos Santos Mendonça e orientada pelo Prof. Dr. ClaridesHenrich de Barba, tendo como título preliminar **“Políticas Educacionais Indígenas no Amazonas: Os Contextos da Formação dos Professores Indígenas em Humaitá – Am”**. A coleta de dados será feita por meio de uma entrevista estruturada, conforme modelo anexo. A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Alguns esclarecimentos importantes:

- 1 – Você foi selecionado(a) por ser professor indígena e/ou liderança indígena do município de Humaitá – AM.
- 2 – A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, isso não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.
- 3 – A sua participação nesta pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual.
- 4 – O participante da pesquisa não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária.
- 5 – O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que sua identificação não seja revelada.
- 6 – Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone da aluna pesquisadora e de seu Orientador, podendo tirar suas dúvidas sobre a referida pesquisa e de sua participação a qualquer momento.

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Prof. Dr. ClaridesHenrich de Barba
Professor Orientador
Email: claridesbarba@gmail.com

Maria de Fátima dos Santos Mendonça
Aluna Pesquisadora
Email: maryufam@gmail.com

Consentimento Pós- Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/___/___

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – Questionário para identificar perfil de formação dos professores indígenas

Apresentação:

Este questionário tem como objetivo caracterizar o perfil de formação dos professores indígenas de Humaitá-AM. O presente instrumento de pesquisa é parte integrante do trabalho: **“Políticas Educacionais Indígenas no Amazonas: Os Contextos da Formação dos Professores Indígenas em Humaitá – AM”**, da Mestranda Maria de Fátima dos Santos Mendonça, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu- Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, orientado pelo Professor Doutor ClaridesHenrich de Barba - UNIR.

PERFIL DA FORMAÇÃO

1- Nome:

2 _ Sexo: () masculino () feminino

3 _ Idade: () 20 a 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () 50 a 59 anos

4 _ Estado civil: () solteiro () casado () outros:

5 - Qual sua Formação?

() Graduação

Local: Ano de conclusão _____

() Especialização

Local: Ano de conclusão _____

() Mestrado

Local: Ano de conclusão _____

6 _ Tempo que atua na Docência?

7 - (Educ. Básica/ anos iniciais) anos

8 - (Educ. Básica/Ens. Fundamental ou Médio) anos

9 - (Ensino Superior) anos

10 - Instituição: Pública () Privada ()

11 – Série ou Ano do Ensino Fundamental em que tem atuado e por quanto tempo?

12- Tempo que está dentro do movimento indígena?

APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista realizada com os professores e lideranças indígenas

- 1- Quais os cursos realizados em Humaitá para formação de professores indígenas?
- 2- Quais os desafios pertinentes para a realização e conclusão dos cursos oferecidos para professores indígenas?
- 3- Como você entende a importância de políticas públicas que promovem a formação para professores indígenas em Humaitá?

Grata pela colaboração.

APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista realizada com a Secretária Municipal de Educação de Humaitá – AM

- 1- Quais os cursos realizados em Humaitá para formação de professores indígenas?
- 2- Quais os desafios pertinentes para a realização e conclusão dos cursos oferecidos para professores indígenas?
- 3- Como você entende a importância de políticas públicas que promovem a formação para professores indígenas em Humaitá?

Grata pela colaboração.

ANEXOS

ANEXO A: Matriz Curricular Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas- Ufam / Prolind/Secad/Mec

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

PERÍODO	CÓD.	NOME DA DISCIPLINA	CRÉD.	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
1	FPI001	METODOLOGIA DO ESTUDO	4	60	-
1	FPI002	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I	4	60	-
1	FPI003	LINGUAS INDIGENAS NA AMAZÔNIA	4	60	-
2	FPI004	LÍNGUA PORTUGUESA I	4	60	-
2	FPI005	PESQUISA E COTIDIANO DA ESCOLA INDÍGENA I	4	60	-
2	FPI006	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR I	4	60	-
2	FPI007	ANTROPOLOGIA I	4	60	-
2	FPI008	PENSAMENTO FILOSÓFICO-CIENTÍFICO: DIVERSIDADE	4	60	-
2	FPI009	HISTÓRIA GERAL DOS ÍNDIOS NO BRASIL	4	60	-
3	FPI010	LÍNGUA PORTUGUESA II	4	60	-
3	FPI011	INTRODUÇÃO À LÍNGUA INDÍGENA	4	60	-
3	FPI012	FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA I	4	60	-
4	FPI013	EXPRESSÃO CULTURAL I	4	60	-
4	FPI014	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA	4	60	-
4	FPI015	FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA ELEMENTAR II	4	60	-
4	FPI016	TÓPICOS DE FÍSICA	4	60	-
4	FPI017	TÓPICOS DE QUÍMICA	4	60	-
4	FPI018	TÓPICOS DE BIOLOGIA	4	60	-
TOTAL			72	1080	-

Fonte: UFAM, 2018.

ANEXO B: Matriz curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura Intercultural Indígena

3.7.8.2 Matriz Curricular

A distribuição dos componentes curriculares na matriz do Curso de Licenciatura em Pedagogia far-se-á em nove módulos, segundo a sequência disposta na matriz curricular.

Matriz Curricular do Curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia

1º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CHP	THC	PR	EC
LID1202	Leitura e Produção Textual	4.4.0	60	-	60	-	NADE
LID1203	Sociologia da Educação I	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID1204	Filosofia da Educação I	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID1205	Métodos e Técnicas de Estudo e Trabalho Científico	4.3.1	45	30	75	-	NEB
LID1206	Psicologia Geral e da Personalidade	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID1207	História Geral da Educação	4.4.0	60	-	60	-	NEB
Total do 1º Módulo		24.23.1	345	30	375	-	-

2º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CHP	THC	PR	EC
LID2109	Filosofia da Educação II	4.4.0	60	-	60	LID1204	NEB
LID2110	Sociologia da Educação II	4.4.0	60	-	60	LID1203	NEB
LID2111	Psicologia do Desenvolvimento	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID2112	História da Educação Brasileira e Amazônica	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID2113	Antropologia e Educação	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID2114	Estatística Básica	4.4.0	60	-	60	-	NEB
Total do 2º Módulo		24.24.0	360	-	360	-	-

3º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CH	THC	PR	EC
LID2115	Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico	5.5.0	75	-	75	-	NEB
LID2116	Psicologia da Aprendizagem	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID3117	Epistemologia da Pesquisa Educacional	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID3118	Linguística Aplicada à Educação	5.5.0	75	-	75	-	NEB

37



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia

LID3119	Educação e Saúde	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID2106	Informática Básica	3.2.1	20	30	50	-	NEB
Total do 3º Módulo		25.24.1	350	30	380	-	-

4º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CH	THC	PR	EC
LID	Interculturalidade e Diversidade dos povos e comunidades tradicionais na Amazônia	5.5.0	75	-	75	-	NADE
LID3121	Pensamento e Linguagem da Criança	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID3122	História da Criança e do Jovem no Brasil	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID3123	Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID3124	Didática Geral	4.4.0	60	-	60	-	NEB
Total do 4º Módulo		21.21.0	315	-	315	-	-

5º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CH	THC	PR	EC
LID3125	Planejamento de Ensino e Avaliação	4.3.1	45	30	75	LID3124	NEB
LID4126	Currículo do Ensino Básico	4.3.1	45	30	75	-	NEB
LID4127	Psicomotricidade	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID4128	Educação Ambiental	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID4129	Criança, Sociedade e Cultura	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID8154	Metodologia de Alfabetização	4.4.0	60	-	60	-	NEB
Total do 5º Módulo		24.22.2	330	60	390	-	-

6º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CH	THC	PR	EC
LID4131	Geografia na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID4133	Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID4134	Pesquisa e Prática Pedagógica I	4.2.2	30	60	90	LID3117	NADE
LID5135	Ciências da Natureza na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	4.4.0	60	-	60	-	NEB
Total do 6º Módulo		16.14.2	210	60	270	-	-

7º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CHP	THC	PR	EC
LID7149	Teoria e Prática da Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	4.2.2	30	60	90	LID2115	NADE
LID8155	Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	3.2.1	30	30	60	LID3123	NEB
LID5138	Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Matemática	3.2.1	30	30	60	LID4133	NEB
LID5139	Metodologia do Ensino e Aprendizagem da História	3.2.1	30	30	60	LID1207 LID2112 LID3122	NEB



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia

LID5140	Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Geografia	3.2.1	30	30	60	LID4131	NEB
LID6145	Estágio I	4.2.2	40	50	90	LID3124	NADE
Total do 7º Módulo		20.12.8	190	230	420	-	-

8º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CH	THC	PR	EC
LID5141	Educação Especial	3.2.1	30	30	60	-	NEB
LID5142	Teoria e Prática da Educação Infantil	3.2.1	30	30	60	-	NEB
LID5143	Metodologia do Ensino/Aprendizagem das Ciências da Natureza	3.2.1	30	30	60	-	NEB
LID3120	Educação de Jovens e Adultos	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID6146	Estágio II	6.2.4	20	100	120	-	NADE
Total do 8º Módulo		19.12.7	170	190	360	-	-

9º MÓDULO

Sigla	Componente Curricular	CR	CHT	CH	THC	PR	EC
LID7148	Arte e Educação	4.4.0	60	-	60	-	NADE
LID6144	Libras	4.4.0	60	-	60	-	NEB
LID5136	Pesquisa e Prática Pedagógica II	4.2.2	30	60	90	LID4134 LID6145	NADE
LID6147	Estágio III	6.2.4	20	100	120	LID6146	NADE
Total do 9º Módulo		18.12.6	170	160	330	-	-
Total da Matriz Curricular inerente aos nove Módulos		-	-	-	3.200	-	-
Atividades Complementares		-	-	-	100	-	-
Total da Composição Curricular incluindo as Atividades Complementares		-	-	-	3.300	-	-

LEGENDA

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

CR - N° de créditos

PR - Pré-Requisito

CHT - Carga Horária Teórica

EC - Eixo Curricular

CHP - Carga Horária Prática

NEB - Núcleo de Estudos Básicos

NADE - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

NEI - Núcleo de Estudos Integradores

THD - Total de Horas do Componente Curricular



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia

**Quadros 1 – Resumo de Integralização Curricular
Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Semestres Letivos	Nº Créditos	CHT	CHP	THC
1º Módulo Letivo	24.22.2	345	30	375
2º Módulo Letivo	24.24.0	360	-	360
3º Módulo Letivo	25.24.1	350	30	380
4º Módulo Letivo	21.21.0	315	-	315
5º Módulo Letivo	24.22.2	330	60	390
6º Módulo Letivo	16.14.2	210	60	270
7º Módulo Letivo	20.12.8	190	230	420
8º Módulo Letivo	19.12.7	170	190	360
9º Módulo Letivo	18.12.6	170	160	330
Total da Matriz Curricular	191.163.28	2.440	760	3.200
Atividades complementares (NEI)				100
Total da Composição Curricular dos nove Módulos Letivos	191.163.28	2.440	760	3.300

ANEXO C: Quadro dos municípios contemplados com o curso

1

MUNICÍPIO ESTADO AMAZONAS	DO DO	TURNO	MODALIDADE	PROCESSO
ALVARAES		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
AMATURA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
ANAMA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
ANORI		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
ATALAIA DO NORTE		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
AUTAZES		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
BARCELOS		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
BARREIRINHA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
BENJAMIN CONSTANT		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
BERURI		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
BOA VISTA DO RAMOS		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
BOCA DO ACRE		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
BORBA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
CAAPIRANGA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
CANUTAMA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
CARAUARI		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
COARI		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
EIRUNEPE		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
ENVIRA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
FONTE BOA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
GUAJARA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
HUMAITA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
IPIXUNA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
IRANDUBA		VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009

1

¹Quadro dos municípios contemplados com o curso Pedagogia Licenciatura Intercultural

ITACOATIARA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
ITAPIRANGA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
JAPURA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
JURUA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
JUTAI	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
LABREA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
MANACAPURU	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
MANAQUIRI	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
MANAUS	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
MANICORE	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
MARAA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
MAUES	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
NHAMUNDA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
NOVA OLINDA DO NORTE	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
NOVO AIRAO	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
NOVO ARIPUANA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
PARINTINS	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
PAUINI	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
SANTA ISABEL DO RIO NEGRO	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
SANTO ANTONIO DO ICA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
SAO GABRIEL DA CACHOEIRA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
SAO PAULO DE OLIVENCA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
SAO SEBASTIAO DO UATUMA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
TABATINGA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
TAPAUA	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
TEFE	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
TONANTINS	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009
UARINI	VESPERTINO	PRESENCIAL MEDIADO	LID_2009