

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

**VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO**

**O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: UMA  
REFLEXÃO A PARTIR DAS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES FORMADORES  
QUE ATUARAM NO CURSO DE LICENCIATURA PARA PROFESSORES  
INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES**

São Leopoldo  
2013

**VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação.  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Franch Schmidt da Silva

São Leopoldo  
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244p Nascimento Filho, Virgílio Bandeira do  
O papel do professor na formação docente  
indígena: uma reflexão a partir das impressões dos  
professores formadores que atuaram no curso de  
licenciatura para professores indígenas do Alto  
Solimões / Virgílio Bandeira do Nascimento Filho ;  
orientadora Laura Franch Schmidt da Silva. – São  
Leopoldo : EST/PPG, 2014.  
76 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de  
Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em  
Teologia. São Leopoldo, 2014.

1. Professores indígenas – Formação. 2. Índios da  
América do Sul – Educação – Brasil. I. Silva, Laura  
Franch Schmidt da. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

**VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO**

**O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: UMA  
REFLEXÃO A PARTIR DAS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES FORMADORES  
QUE ATUARAM NO CURSO DE LICENCIATURA PARA PROFESSORES  
INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES**

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação.  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Data:

Laura Franch Schmidt da Silva - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia.

---

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é um ato de reconhecimento pelo que você conseguiu alcançar e essa atitude começa a ser afluída pela família quando a pessoa está formando sua personalidade. Fui agraciado por uma criação rica de exemplos de várias formas de agradecimento, pois a riqueza que tivemos foi através dos exemplos de meus pais, que mesmo não tendo a oportunidade de ter uma educação formal, porém nos educaram de tal forma que hoje fomos agraciados por mais esta conquista. Caráter, fé, humildade, perseverança, foi a marca principal herdada, herança essa que até hoje me tem a flor da pele.

Gostaria de agradecer a Deus, pelo dom da vida e que nos permite alcançar nossas vitórias, pois sem ele não somos nada.

À minha esposa que incansavelmente não mediu esforços para me ajudar em todos os sentidos, muitas das vezes deixando suas atribuições de lado para se dedicar a mim para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

À minha família que mesmo distante, mas sempre em orações, fizeram com que eu conseguisse superar os obstáculos.

Aos meus colegas de trabalho pela força e incentivo, mais precisamente ao meu amigo irmão Whasgthon Almeida que me orientou mostrando caminhos ao qual eu não conseguia ver.

Aos meus professores que contribuíram e muito em minha formação, dedicando-se de forma profissional e ao mesmo tempo sendo nossos amigos nos momentos de nossas dificuldades.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Franch Schmidt da Silva, que do seu jeito especial, dedicou o seu precioso tempo para a construção deste trabalho.

Aos meus colegas de turma que tiveram a paciência de compartilhar nossas experiências, com muita seriedade, porém de uma forma alegre, respeitando as diferenças de cada um.

## **EPÍGRAFE**

**“Aos outros eu dou o direito de ser como são, a mim, dou o dever  
de ser cada dia melhor”  
(Chico Xavier)**

## RESUMO

Este estudo teve por finalidade relatar as impressões dos professores formadores que atuaram no curso de licenciatura para professores indígenas do alto Solimões implantado pela Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü na comunidade de Filadélfia/Benjamim Constant/AM. E foi baseado em análise bibliográfica e observações in loco, como sujeito participante, de forma a compreender a Universidade indígena enquanto espaço organizacional. E em aplicação de questionários a educadores que atuaram nos módulos durante o desenvolvimento do curso. Sendo os sujeitos participantes da pesquisa dez professores pertencentes ao quadro regular do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga/UEA. Estes foram selecionados em decorrência da experiência vivenciada no ensino superior regular, visto que há cotas naquela instituição para indígenas. Dentre os resultados foi verificado que a UEA estruturou um arcabouço para o desenvolvimento das atividades realizadas em Filadélfia, visto previa alimentação, água, e uma estrutura de dormitórios em Filadélfia para dar suporte às diferentes etnias que compunham o grupo de educandos. As atividades do curso foram realizadas durante os módulos, sendo integralizado em 05 anos, compreendendo dois períodos por ano. Em seus relatos os professores formadores elencaram que as principais dificuldades que interferem no ensino e aprendizagem citam-se a não aceitação imediata da implantação de um curso superior em sua comunidade, a não compreensão da língua portuguesa, postura tímida, entonação de voz baixa e vocabulário dos textos distante da realidade indígena. No entanto, cabe ao professor ressignificar os conteúdos na constituição do conhecimento facilitando a aprendizagem dos mesmos, tornando-os pesquisadores de sua própria cultura. Com essa atitude aqueles educadores puderam participar da formação de duzentos e quatro indígenas nas licenciaturas Antropologia, Artes, Biologia, Educação Física, Letras e Matemática, marcando o início de um processo de transformação no quadro da educação na região do Alto Solimões.

**Palavras-chave:** Formação de professores indígenas. Ensino e aprendizagem. Universidade do Estado do Amazonas.

## ABSTRACT

The goal of this study is to report on the impressions of the professors who worked in the teaching program for indigenous teachers of the Alto Solimões implanted by the University of the State of Amazonas in the Torü Nguépataü Training Center of the Ticunas Teachers – in the Fildelélfia/Benjamming Constant/AM community. It was based on bibliographic analysis and in loco observations so as to comprehend the indigenous university as an organizational space. It also is based on the application of questionnaires to the educators who worked on the modules during the development of the program. The subjects who participated in the research were ten professors of the regular faculty of the Center for Higher Studies of Tabatinga/UEA. These were chosen as a result of the experience they had in regular higher learning programs as there were quotas for indigenous people in that institution. Within the results it was observed that the UEA structured a framework for the development of the activities carried out in Fildadélfia which provided food, water and a structure of dormitories in Fildadélfia to give support to the different ethnic groups which made up the group of students. The activities of the program were carried out in modules, being completed in 5 years, divided into two periods per year. In their reports the teachers listed that the main difficulties which interfere with teaching and learning were the immediate non acceptance of the implantation of a higher learning program in their community, not understanding the Portuguese language, timid posture, low intonation of the voice and vocabulary of the texts distant from the indigenous reality. However, it is up to the professor to re-signify the contents in the constitution of knowledge facilitating the learning process of the students, becoming researchers of their own culture. With this attitude those educators were able to participate in the training of two hundred and four indigenous people in the teaching programs in Anthropology, Art, Biology, Physical Education, Languages and Mathematics, marking a beginning in the process of transformation of the education framework in the region of Alto Solimões.

**Keywords:** Training of indigenous teachers. Teaching and Learning. University of the State of Amazonas.



## ÍNDICE DE IMAGENS

<b>IMAGEM 1</b> - Comunidade Indígena de Filadélfia no município de Benjamin Constant\AM.....	36
---	----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Interferência no ensino e aprendizagem.....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 2 – Fatores minimizantes das dificuldades dos educadores ANTERIOR a experiência no centro de Formação de Professores Tikuna TORU NGUEPATAU.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 3 – Fatores minimizantes das dificuldades dos educadores DURANTE a experiência no centro de Formação de Professores Tikuna TORU NGUEPATAU.....</b>	<b>64</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL</b> .....	15
1.1 Educação indígena no Brasil Colônia.....	15
1.2 Uma incipiente proteção aos povos indígenas.....	20
1.3 Movimentos indígenas e indigenistas em prol da educação escolar indígena.....	25
1.4 Educação superior indígena.....	30
<b>2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	35
2.1 Conhecendo o contexto da pesquisa.....	35
2.2 Dialogando com os sujeitos.....	38
2.2.1 Critérios de inclusão da pesquisa.....	38
2.2.2 Amostragem da pesquisa.....	38
2.3 Procedimentos metodológicos da investigação.....	39
2.3.1 Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdades EST (CEP/EST).....	39
2.3.2 Construção da fundamentação teórica.....	40
2.3.3 Questionando os sujeitos.....	40
2.3.4 Análise dos dados.....	45
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	47
<b>CONCLUSÃO</b> .....	69
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	71
<b>APÊNDICE A</b> .....	74
<b>APÊNDICE B</b> .....	76

## INTRODUÇÃO

O papel do professor na formação docente indígena: uma reflexão a partir das impressões dos professores formadores que atuaram no curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões implantado pela Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü na comunidade de Filadélfia/Benjamim Constant/AM.

A escolha do tema do trabalho em voga se deu devido à experiência como pesquisador e professor formador no Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões. Desde então surgiu à inquietação, inquietação esta que se fez levantar alguns questionamentos a respeito da educação indígena no Brasil e consequentemente no Estado do Amazonas, pois na realidade em que vivemos é bastante latente a questão da educação indígena em vários aspectos tais como: *A escola indígena está cumprindo com o seu papel? Os professores que trabalham nessas escolas estão preparados para lidar com essa educação diferenciada? O bilinguismo está sendo cumprido segundo a nossa Lei maior, a Constituição brasileira? A formação dos indígenas está sendo considerada no seu todo, quando diz que ela precisa ser diferenciada, intercultural e bilíngue?*

A esses questionamentos procuraram-se respostas através da observação *in loco* enquanto sujeito participante, e por uma pesquisa de campo com professores formadores que participaram desse projeto de suma importância para o desenvolvimento da educação escolar indígena. E com base nesses questionamentos, este trabalho teve como finalidades compreender o papel do professor na formação superior indígena na comunidade indígena de Filadélfia, região do Alto Solimões/AM; averiguar quais as dificuldades encontradas pelos professores da educação superior ao ministrar conteúdos em sala de aula; verificar como o professor do ensino superior está ressignificando os conteúdos trabalhados em sala de aula para facilitar o ensino e a aprendizagem do indígena; analisar em que medida as metodologias utilizadas pelos professores na educação superior aproveitam recursos da cultura indígena de forma a facilitar o ensino e a aprendizagem. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdades EST (CEP\EST) sob o nº 02/2012.

Em três capítulos é apresentado este trabalho, a saber: o primeiro é elaborado com auxílio de autores que possibilitam vislumbrar um contexto histórico da Educação Indígena no Brasil, desde os seus primórdios até a graduação, abordando lutas e conquistas obtidas pelos índios nessa trajetória,

Para alicerçar a pesquisa foram utilizados autores que abordam essa temática, a exemplo de Mariana Ferreira, Aline Valentini, Ilma Passos, Fausto Mandulão, Silva JR, Luiz Donizete Grupioni, e o Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI), Lei N°. 2.894 de 31 de maio de 2004, que dispõe sobre cotas em concurso vestibular para indígena, dentre outros achados que versam sobre a educação escolar indígena.

O segundo capítulo apresenta os caminhos metodológicos da investigação, ou seja, é mostrado o caminho percorrido pelo pesquisador para elucidar as inquietações em relação às reflexões dos sujeitos pesquisados.

Como técnica de pesquisa foi utilizada a observação in loco, sendo baseada em análise sobre o Projeto Pedagógico do Curso para Professores Indígenas do Alto Solimões (PPC), onde se deu a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, sendo um professor do curso de Letras, três do curso de Matemática, dois professores do curso de Geografia, um professor do curso de Biologia e três professores do curso de Pedagogia, visto serem docentes do curso superior regular do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga/UEA e, portanto, conhecerem a realidade da região, além da experiência com acadêmicos indígenas no curso superior regular.

Em um segundo momento da pesquisa foi aplicado aos professores formadores um questionário composto por dez (10) perguntas abertas e fechadas pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem, de forma a verificar como os conteúdos e metodologias foram trabalhados em sala de aula, quais as dificuldades encontradas durante a experiência pedagógica, e qual a relação com a cultura e a prática docente do indígena na comunidade em que atuam.

O terceiro capítulo apresenta os resultados através de gráficos e posicionamentos das impressões dos professores formadores, bem como as discussões com teóricos que escrevem e pesquisam sobre a educação indígena no Brasil. Através da análise dos dados foi possível confrontar a realidade existente no Centro de

Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü na comunidade de Filadélfia com a proposta pedagógica do curso, relacionando a prática com a teoria. As respostas referenciadas nos questionários foram agrupadas em três gráficos e dialogadas com as diretrizes recomendadas pela proposta pedagógica do curso.

Num primeiro momento o relacionamento entre professor e aluno não se deu de forma amistosa, pois os indígenas temiam que os professores estivessem no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü somente com o intuito de buscar conhecimento de sua cultura ao invés de auxiliá-los em sua formação. Isso se deve a ocorrências frequentes de "pesquisadores" que vão até as comunidade indígenas somente com o intuito de extrair conhecimento indígena, não deixando nada de produtivo em troca.

Foi observado nos resultados diversas dificuldades durante a docência nos módulos do curso de licenciatura para indígenas, visto que a maioria dos professores formadores concordaram que os conteúdos programáticos estudados durante sua própria formação não tenha proporcionado subsídios práticos para o exercício da docência com indígena. E que os conteúdos provenientes da matriz curricular do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas não eram suficientes para a formação superior daquela população. Visando minimizar aquelas dificuldades os educadores propuseram atividades diferenciadas usando os recursos disponíveis na comunidade indígena, do seu universo, ou acoplando estes recursos àqueles provenientes da educação regular, incorporando atividades a natureza indígena, e assim auxiliando no desenvolvimento pedagógico da turma. E assim o professor formador demonstrou sua inquietação em facilitar o ensino e aprendizagem em um curso específico para indígena realizado em uma comunidade indígena.

Como em todo ambiente educacional associar teoria a prática torna os conteúdos bem mais significantes para o aprendizado do educando, ainda mais quando vivenciados em sua realidade, em seu universo. A atitude dos professores formadores ao visualizar uma abordagem diferenciada, através deste recurso, proporcionou aos acadêmicos indígenas do Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü maior acessibilidade aos conteúdos propostos pelo projeto pedagógico do curso.



# 1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

De acordo com Ferreira, a história da educação escolar indígena no Brasil resume-se em quatro fases. Na definição da autora:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal.<sup>1</sup>

Desde a chegada dos colonizadores, a ideia de civilizar os povos indígenas esteve associada a um projeto de educação escolar. Catequisar e integrar eram um dos objetivos que ainda encontravam-se distantes para realizar um projeto de ser uma escola diferenciada que respeite a diversidade como um valor a ser preservado.

## 1.1 Educação indígena no Brasil Colônia

Este capítulo tem por finalidade compreender a educação indígena desde os primórdios da colonização brasileira, evidenciando a forma como a escola foi estabelecida aos povos indígenas.

A história da educação no Brasil tem seu início nos primórdios da colonização, através do contato das sociedades indígenas com os colonizadores lusitanos. Conforme Valentini, iniciou-se em “março de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, que quinze dias após a chegada edificaram a primeira escola elementar brasileira, em Salvador”<sup>2</sup>. Os jesuítas eram enviados ao Brasil Colônia, pelo rei português D. João III<sup>3</sup>, compondo as missões católicas a fim de catequizar os indígenas.

---

<sup>1</sup> FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena*. São Paulo: Global, 2001. p. 72.

<sup>2</sup> VALENTINI, Aline de Alcântara; *História da Educação Escolar Indígena*. Rev. de Pedagogia Perspectivas em Educação. 2009. ed. 07, ano 03. p. 01.

<sup>3</sup> HERNANDES, Paulo Romualdo; *A companhia de Jesus no século XVI e o Brasil*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.40, 2010. p. 223.



A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Era formada por padres designados de jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus. Os princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3) a disciplina severa e rígida; 4) a hierarquia baseada na estrutura militar; 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros. São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação.<sup>4</sup>

Observa-se que a igreja Católica era a grande detentora de toda a educação da nova terra, ficando sob sua responsabilidade todo e qualquer tipo de ação ante a nova realidade conhecida.

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.<sup>5</sup>

Para Melchior a escola introduzida pelos jesuítas na nova terra, tinha por objetivos “catequizar, formar mão de obra e incorporar os índios à nação”.<sup>6</sup> Após convertê-los ao cristianismo, os índios seriam incorporados à sociedade colonial com a finalidade de servir de mão de obra para empreendimentos agrícolas ou de mineração.

Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759. No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim,

---

<sup>4</sup> NETO, Alexandre Shigunov; *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 168-189, 2008. Editora UFPR

<sup>5</sup> CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena: Um educador ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998. p. 55-6.

<sup>6</sup> MELCHIOR, Marcelo do Nascimento et al.; *Políticas públicas para a educação indígena na cidade de Barra do Garças MT*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. p. 02. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2853\\_1565](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2853_1565)>. Acesso em: 03 de agosto de 2013.

os índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos<sup>7</sup>.

A Coroa Portuguesa por meio da Igreja tinha por obrigação catequizar aquele povo com intenção de domesticá-los; esse processo civilizatório não ocorreu de forma pacífica como é mencionado nos conteúdos discutidos nas escolas, se deu na realidade com muito derramamento de sangue de índios e de seus defensores.

Os jesuítas, na realidade, podem ser reconhecidos historicamente como os maiores defensores das causas indígenas. Fizeram de sua vida sangue, sangue derramado pela liberdade e valorização dos índios [...]. O maior erro da educação jesuíta talvez tenha sido o fato de fazer os silvícolas acreditarem que existiam “homens bons”, e de pacificarem os índios. Pois, na época das bandeiras, os bandeirantes preferiam atacar os índios catequizados, porque estes, na maioria, já conheciam português (língua) e eram mais pacíficos [...]. Foram incontáveis as perdas dessa época colonial: invasões, massacres, destribalizações, reduções, aldeamentos, desculturação, etnocídio, escravismo, exclusão etc. A educação até aqui, com raríssimas exceções, serviu mais de máquina administrativa para espoliação dos povos do que força desenvolvimentista.<sup>8</sup>

Dos padres jesuítas que aqui chegaram, dois têm destaques importantes, foram eles, os padres Nóbrega e Anchieta, conhecidos como os defensores dos indígenas. Em relação a Manuel da Nóbrega, vale destacar.

[...] a maior contribuição ocorreu na área educacional, sendo sua contribuição ainda maior, pois sob seu comando foram fundadas cinco escolas de instrução elementar (em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga) e três colégios (no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus. 1989. p. 40.

<sup>8</sup> SILVA JR. Gerson Alves. *Educação Inclusiva e Diferenciada indígena*. Psicologia Ciência e profissão, 2000, 20 (1). p. 45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v20n1/v20n1a06>>. Acesso em: 04/08/2013

<sup>9</sup> NETO, Alexandre Shigunov; *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 168-189, 2008. Editora UFPR.

Mandulão afirma que, [...] desde o início do processo de colonização do Brasil as populações indígenas foram alvo de imposição de formas de educação, visando o controle e a exploração da nossa gente [...] <sup>10</sup>

Em relação a ambos os casos, silenciando-se ou desconhecendo-se a existência da cultura indígena, a reação do europeu seria apenas uma: impor seus próprios valores, sobretudo os cristãos. Para além de ser uma mera reação instintiva dos europeus ante o inusitado, a imposição do Cristianismo sobre os índios fazia parte do sistema de propagação da empresa colonial portuguesa e seus interesses. <sup>11</sup>

Os indígenas estavam acostumados com uma realidade onde viviam livres, conservando seus costumes e crenças, mantendo sua maneira própria de transmitir o conhecimento. Nesse contexto seria dificultosa a imposição de um conhecimento diferente, desvinculado da realidade da nova terra, principalmente aos adultos. O ideal, portanto, seria educar as crianças indígenas, utilizando-se de artifícios que pudessem facilitar a “nova educação”.

No entanto, seus métodos educativos de nada valeram para os detentores do conhecimento indígena (os índios adultos). Assim, tentou-se sondar aquilo de mais frágil, em termos de conhecimento, que um povo pode ter: suas crianças. As crianças são como um campo fértil, tudo que lhes é cultivado surte resultado. Os jesuítas sabiam disto e utilizando-se de teatros, presentes e outros, conquistaram para si as crianças indígenas (curumins). O curumim tornou-se, assim, cúmplice do invasor na obra de eliminar à cultura nativa os seus elementos mais originais. E ainda citando Freire “Tornou-se inimigo dos pajés, da dança, dos maracás sagrados, das sociedades secretas. E deu-se, então, uma verdadeira inversão dos princípios: o filho tomou o encargo de educar”. <sup>12</sup>

Silva Jr. citando Souza demonstra a mudança do comportamento indígena a partir da “nova educação” imposta pelas missões jesuítas.

Neste período, tribos inteiras se deixavam catequizar. Os gentios se tornavam cristãos, com conseqüente abandono de seus deuses e tradições seculares. A partir deste momento muitas tribos nômades

<sup>10</sup> MANDULÃO, Fausto da Silva. *Educação na visão do professor indígena*. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. p. 219.

<sup>11</sup> LANKFORD Sâmua Menezes Campos. *A imposição do Cristianismo e a transmutação da vida do indígena: Uma abordagem com base no romance Os Selvagens*. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM Nº. 02 – Ano I – 10/2012. p. 3.

<sup>12</sup> SILVA JR, 2000. p. 44.

passaram ao sedentarismo; muitos guerreiros passaram à pacatez, à passividade. Aprendeu-se a ler, escrever, trabalhar regularmente, “rezar” e em alguns casos a comercializar<sup>13</sup>.

A instrução era consubstanciada na *Ratio Studiorum*<sup>14</sup>, uma educação universalista, de formação universal, humanista e cristão, tendo como seus principais atores os jesuítas, através da companhia de Jesus. Essa educação era supostamente neutra, pois estava desvinculada da realidade da nova terra<sup>15</sup>. “[...]. Seus cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia abrangiam desde a instrução elementar e secundária à superior, e apresentavam uma duração média de aproximadamente dez anos. [...]”<sup>16</sup>

Esse modelo funcionou por 210 anos, quando a companhia de Jesus, foi expulsa do Brasil por Marques de Pombal em 1759<sup>17</sup>, “desmontando o sistema de ensino implantado em terras brasileiras”<sup>18</sup>.

Com a expulsão dos jesuítas a educação brasileira sofreu uma ruptura histórica em um modelo educacional já consolidado.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> SILVA JR, 2000. p. 44.

<sup>14</sup> Ratio Studiorum é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. A Ratio surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica contendo 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino e recomendava que o professor nunca se afastasse em matéria filosófica de Aristóteles, e teológica de Santo Tomás de Aquino. <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio\\_Studiorum](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio_Studiorum)>. Acesso em: 04/08/2013.

<sup>15</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a didática*. Campinas: Papiros. 2004. p. 34.

<sup>16</sup> XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *História da Educação: A escola no Brasil*. São Paulo. FTD. 1994. p. 48.

<sup>17</sup> BELO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: A história das rupturas*. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. p. 03. 12 de agosto de 2013.

<sup>18</sup> XAVIER, C. 1994. p. 49.

<sup>19</sup> NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001. p. 34.

O modelo educacional aplicado no Brasil colônia era pautado por uma educação rígida, dogmática, instruída pelos padres jesuítas de forma sistematizada. Com a expulsão desses missionários e ficando a cargo do Estado, a educação brasileira se desmantelou, visto que não foi embasada em uma organização estruturada.

## 1.2 Uma incipiente proteção aos povos indígenas

A segunda fase da educação escolar indígena é marcada pela criação do Sistema de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) em 1910, durante a primeira República, e se deu em um período altamente crítico para os índios.

Pelo Decreto nº 8072, de 20/07/1910 o Presidente Nilo Peçanha criou o serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (Decreto 8072/10) vinculados ao Ministério da Agricultura, em 1910, e permanece até 1934, quando passa ao Ministério da Guerra, e em 1939 volta para o Ministério da Agricultura<sup>20</sup>.

Segundo Lima, o Ministério da Agricultura “tinha a tutela dos nativos, que eram um estrato social concebido como transitório, futuramente incorporáveis à categoria dos trabalhadores nacionais”.<sup>21</sup>

A ideia de que caberia ao Estado eliminar os fatores do “atraso” alavancando as populações indígenas e rurais rumo à modernização pode ser percebida por meio do conceito de poder tutelar [...], se configura como fundamental para o entendimento da ação do SPILTN – não só com relação às populações indígenas, mas também para com o “trabalhador nacional – visto que o exercício desse poder tutelar implicava na obtenção do monopólio dos atos e do controle da população pelo Estado<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> BURATTO, Lúcia Golvêa. *A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais*. 2013. p. 04. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

<sup>21</sup> LIMA, Antônio Carlos. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995, p.120.

<sup>22</sup> MARTINS, Fernanda Santa Rosa Ayla Martins. *Sistema de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais e a Política Agrária na Primeira República: Grupos agrários, projetos e disputas no Maranhão (1910-1918)*. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de História Social da Universidade Federal Fluminense. 2012. p. 23. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1599.pdf>>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

Com a criação do SPILTN inaugurou-se uma nova política indigenista com o objetivo de formar e capacitar a população indígena juntamente com trabalhadores rurais, como “mão de obra capaz de se inserir nos padrões “racionais” e “modernos” de plantio, cultivo e mercado”.<sup>23</sup>

Essa política tinha cunho de desculturação e acomodação dos indígenas, pois na prática, o desejo do Estado era que o índio incorporasse a cultura branca submergindo suas crenças e costumes. Configurando o que afirma Silva Jr. “no contato de duas culturas, onde uma é mais primitiva e outra mais avançada tecnicamente, quase sempre à segunda procura destruir ou aniquilar na primeira tudo o que se supõe ser contrário à moral ou aos interesses dos dominadores<sup>24</sup>.”

Como detentor do poder tutelar sobre o indígena, o Estado poderia avançar na criação de reservas indígenas e na colonização de suas áreas, mascarando a maior finalidade que seria a apropriação de terras. A origem de reservas indígenas foi instituída pelo Sistema de Proteção Indígena (SPI) e tinha dois objetivos bem definidos. “confinar os índios em espaços físicos restritos e controlados e liberar terras para colonização; e integrar os índios à sociedade nacional, através de projetos de agricultura e de educação formal, ministrada por leigos nas escolas das reservas.”<sup>25</sup>

Para cada tipo de índio, propunha-se uma ação específica em terras onde seriam instalados postos indígenas diferenciados. De acordo com o grau de sedentarização dos índios, seriam demarcadas áreas maiores ou menores para o desenvolvimento da produção agrícola. A categorização relacional de índios e terras visava, no fim, à transformação do índio em trabalhador nacional ou pequeno produtor rural. A presença indígena era julgada como algo transitório e os procedimentos pedagógicos para que isso ocorresse seriam desenvolvidos no âmbito dos postos indígenas, no aprendizado escolar formal nas escolas dos postos, ou através do ensino prático nas oficinas mecânicas (casa de farinha, engenho de cana, etc.) instaladas nos postos indígenas<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> MARTINS, 2012. p. 19

<sup>24</sup> SILVA JR. 2012. p. 44.

<sup>25</sup> TOMMASINO, Kimiye. *A Educação Indígena no Paraná*. 22a REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000. p 05.

<sup>26</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *A presença indígena na formação do Brasil*. Séries Vias dos Saberes n.02. Brasília. 2006. p. 121

A finalidade do SPI não era proteger, e sim integrar o índio à sociedade, o problema é o sentido da palavra “integrar”, que neste caso configura-se como “desculturar”. Um dos meios utilizados para essa “integração” foi a educação. “na República, continua-se a mesma política, ou seja, integração com conseqüente desculturação. Vale frisar que a educação exerce importante papel nesta prática”.<sup>27</sup> Oliveira e Freire relatam como ocorreu essa integração com presença predominante de práticas pedagógicas.

[...] a alfabetização de crianças e adultos procurava consolidar a sedentarização de um povo indígena. Era parte de um processo pedagógico que envolvia esses cultos cívicos, e o aprendizado de trabalhos manuais, da pecuária e de novas práticas agrícolas. Envolvia também novos cuidados corporais, como o uso de vestimentas e o aprendizado de práticas higiênicas. [...].<sup>28</sup>

As práticas pedagógicas vinculadas às ações do SPI eram desenvolvidas em escolas localizadas nos postos indígenas, e eram apropriadas para treinamento dos índios no sentido de transformá-los em trabalhadores rurais. Oliveira e Freire citando Rizzini,

Os postos indígenas recebiam instalações de oficinas mecânicas, engenhos de cana, casas de farinha, treinando os índios em diversos ofícios. Algumas crianças eram enviadas para as escolas de artífices existentes nas capitais estaduais, como ocorria em Manaus desde o séc. XIX.<sup>29</sup>

Oliveira e Freire relatam como funcionam as escolas dos postos indígenas, seguindo a política de nacionalização proposta pelo SPI.

[...] a professora dos índios era quase sempre a esposa do encarregado do posto, frequentemente uma pessoa sem qualquer qualificação para esta prática. Os postos preparavam as crianças indígenas para a integração no mercado regional à medida que aceitavam também como alunos os filhos de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. As escolas dos postos não se diferenciavam das escolas rurais, do método de ensino precário à falta de formação do professor. O uso de material didático padronizado, do ensino artesanal e da alfabetização, não permitiram o sucesso de qualquer reformulação educacional. Do início ao fim do SPI, predominou uma escola indígena formadora de produtores rurais voltados para o mercado regional,

---

<sup>27</sup> BURRATO. 2013. p. 04.

<sup>28</sup> BRASIL. 2006. p. 124.

<sup>29</sup> BRASIL. 2006. p. 124.

havendo baixo aproveitamento educacional das crianças indígenas em tais condições.<sup>30</sup>

Este órgão governamental quase nada fez pela educação indígena, pois os seus moldes educacionais eram repassados aos índios como se estivessem educando os não índios, além de os profissionais serem desqualificados para as funções que desempenhavam, como por exemplo, os professores, que eram escolhidos pelo grau de parentesco dos responsáveis pelos postos, acarretando assim, uma educação deficiente que nada ajudou os indígenas, contrariando o modelo educacional proposto por tal órgão.

O Serviço de Proteção ao Índio foi extinto em 1967, sendo substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>31</sup>.

Durante o governo militar surge a FUNAI - Fundação Nacional do Índio (1967). Era a entidade encarregada de tutelar o índio, gerir o seu patrimônio, prestar-lhe assistência educacional etc. [...]. A FUNAI [...], elenca três categorias de índios: isolados, aqueles que possuem poucos contatos exteriores; semi-integrados, que se reconhecem como índios, mas comunicam-se e muitas vezes vivem como “brancos”; e Integrados, as questão completamente inseridos na sociedade, de maneira que não são mais índios, nem se reconhecem como tal.<sup>32</sup>

A FUNAI foi criada com a finalidade de continuar o exercício da tutela do Estado sobre o índio, mantendo os mesmos princípios que regiam o SPI.

A tutela enquanto instrumento de proteção promovida pelo Estado poderia até ser tomada como positiva, não fosse à política indigenista brasileira centrada na “integração dos índios à comunidade nacional”. Vale dizer, o Estado tudo fazia para promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, através da sua incorporação à sociedade dominante. Acreditavam os detentores do poder na validade das teses, hoje revistas, da aculturação e da assimilação. Assim sendo, o indivíduo que na condição de funcionário do SPI e depois, da Fundação Nacional do Índio, exercia o papel de tutor acabava efetivamente cerceando os direitos de seu tutelado e esbulhando o patrimônio da comunidade indígena, sob sua guarda.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> BRASIL. 2006. p. 124.

<sup>31</sup> BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola*. Brasília, 2007. p. 13.

<sup>32</sup> SILVA JR. 2012. p. 45.

<sup>33</sup> SANTOS, Sílvio Coelho. *Os direitos dos indígenas no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Global; Brasília: MEC : MARI : UNESCO, 2004. p. 98.



A Fundação Nacional do Índio foi criada pelo Ato Adicional 01, o qual reafirma a integração dos nativos à nação. A FUNAI assume como oficial o modelo de educação “bilíngue” proposto pelo *Summer Institute of Linguistics* – SIL (instalado no Brasil em 1956).<sup>34</sup>

[...] a “escola bilíngue do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngue”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados.<sup>35</sup>

O modelo “bilíngue” do SIL tinha como objetivo integrar o índio definitivamente à sociedade nacional, visto que o monitor bilíngue traduzia as informações referentes a sociedade nacional, ministrada pelo missionário, para sua língua nativa. E desse modo, facilitaria a apreensão da cultura ocidental, tornando-os partes da nação.

Em julho de 1972 a FUNAI baixou normas para a educação dos grupos indígenas (Portaria nº. 75/N, de 6/7/72), nas quais, partindo do reconhecimento de que ‘os idiomas indígenas devem ser aproveitados em todos os sentidos nos programas de educação e divulgação cultural’, estabeleceu, entre outras coisas, que a ‘educação dos grupos indígenas com barreira linguística será sempre bilíngue’.<sup>36</sup>

Com a Portaria nº. 75/N, de 6/7/72, a FUNAI seguia o princípio da política integracionista idealizada nas ações do SPI. Integração no sentido de aculturação, visto que submergia crenças e valores nativos.

---

<sup>34</sup> BURATTO. 2013. p. 06.

<sup>35</sup> SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”. In SILVA L. da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). *A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995. p.151 -152.

<sup>36</sup> RODRIGUES, Aryon D. *Política lingüística e educação para os povos indígenas*. In: COMISSÃO Pró-Índio/SP. *A questão da educação indígena*. São Paulo: editora Brasiliense, 1981. p. 164.

O Estatuto do Índio foi criado em 1973, estimulando a alfabetização indígena “na língua do grupo a que pertence” (art. 49), no entanto nada menciona sobre preservação e manutenção das culturas nativas.

Em 1973, a Lei 6001 (Estatuto do Índio) garante a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertença”. As diretrizes para a ação conjunta, MOBRAL – FUNAI e MEC – FUNAI; visando à alfabetização entre os grupos indígenas foram elaboradas em 1974..<sup>37</sup>

Esta Lei foi criada com a finalidade de regulamentar as atividades inerentes ao índio, “ao legislar sobre direitos civis e políticos, terras, bens, rendas, educação, cultura, saúde e penalidades que atingem os índios”,<sup>38</sup> mantendo “a ideologia civilizatória e integracionista da legislação do SPI”.<sup>39</sup>

### **1.3 Movimentos indígenas e indigenistas em prol da educação escolar indígena**

Nas décadas de 60, 70 e 80 diversos agentes se envolveram no processo de formulação e execução das políticas voltadas para os índios. “[...] ganham relevância análises etnográficas de projetos executados em comunidades indígenas por elas próprias, pelas organizações que as representam, por ONGs de apoio ou por órgãos oficiais”.<sup>40</sup>

Nesse período surgiram grupos e organizações não governamentais de apoio aos indígenas, “ONGs indígenas e não indígenas assumiram o papel de atores sociais/sujeitos das relações entre a sociedade civil e o Estado, posicionando-se como interlocutores”<sup>41</sup>.

No final dos anos 70, ainda durante o período militar, começaram a surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Entre elas destacam-se a

---

<sup>37</sup> BURATTO. 2013. p. 06.

<sup>38</sup> BRASIL. 2006. p. 131.

<sup>39</sup> BRASIL. 2006. p. 131.

<sup>40</sup> SOUZA et al. *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2007. p. 08.

<sup>41</sup> SOUZA et al. 2007. p. 22.

Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).<sup>42</sup>

Esses agentes da sociedade civil desenvolvem “uma complexa rede de atividades e políticas públicas<sup>43</sup>” em apoio aos povos indígenas. “Há desde projetos de auto sustentação econômica até programas de capacitação técnica, formação de professores indígenas, recuperação e proteção de características socioculturais, demarcação e vigilância de terras.<sup>44</sup>”

O movimento embrionário do início dos anos de 1970 ganhou força e multiplicaram-se as organizações não governamentais de apoio aos índios. Paralelamente, e em consonância desse movimento, os próprios povos indígenas buscaram se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro e, a partir de meados de 1970, são criadas organizações e associações indígenas, em diferentes regiões do país, que passaram a realizar assembleias, encontros ou reuniões, culminando na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (Unind, hoje UNI) e suas regionais.<sup>45</sup>

Essas organizações e associações desenvolvem medidas que vêm ao encontro dos movimentos indigenistas, com o intuito de fortalecer as atividades e políticas públicas indígenas, configurando como ações afirmativas pelos grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica. São “medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”.<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> FERREIRA. 2001. p.87.

<sup>43</sup> O PAPEL DA ONGs. *Povos Indígenas no Brasil*. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/a-sociedade-civil/lista-de-organizacoes-de-apoio-ao-indios>>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

<sup>44</sup> O PAPEL DA ONGs. 2013.

<sup>45</sup> BRASIL. 2007. p. 18.

<sup>46</sup> Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) *Ações afirmativas*. Disponível em: <[http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217](http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217)>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

As ações afirmativas realizadas em prol das políticas públicas indígenas culminaram em pressão sobre o poder legislativo, “efetivando as mudanças mais significativas da história dos povos indígenas no Brasil”<sup>47</sup>, iniciadas com a concretização do usufruto dos índios na Constituição de 1988.

No âmbito da educação escolar, as entidades indígenas e de apoio aos povos indígenas propõem e mantêm atividades de cunho educativo que, aos poucos, passaram a constituir uma rede de programas educacionais para as populações indígenas no Brasil. Essa rede se sustenta em um elemento fundamental: os projetos educacionais implantados são ações geradas para atender reivindicações indígenas por uma educação diferenciada. Além disso, pressupõem a participação ativa das comunidades indígenas, representadas por seus líderes, na elaboração, acompanhamento e execução dos projetos desenvolvidos em seus territórios.<sup>48</sup>

Através das parcerias entre os povos indígenas e instituições governamentais, ações foram concretizadas para fazer valer o que rege a Constituição de 1988, nos Art. 231 e 232 que asseguram aos indígenas o direito de permanecerem com suas culturas e tradições, reconhecendo o direito de utilização das línguas maternas, o processo de aprendizagem na educação escolar e de afirmação cultural e étnica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 /96, por força de Lei dispõe as diretrizes para a educação indígena no Brasil nos seus Artigos 78 e 79, os quais definem programas para uma educação intercultural para os povos indígenas.

Art. 78:

I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnica; a valorização de suas línguas e ciências;

II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígena e não-índias;<sup>49</sup>

Art. 79:

I- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II- manter programa de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas

---

<sup>47</sup> BRASIL. 2007. p 15.

<sup>48</sup> BRASIL. 2007. p 15.

- III- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.<sup>49</sup>

No caminhar deste processo a favor do índio e da escola indígena, aparece uma nova concepção de educação. Educação esta, que perpassa pelo conhecimento global por parte do educando a partir do local, do que lhe é peculiar, isto é, um olhar que parte de sua própria cultura. Assim, os seus conhecimentos ganham importante relevância no processo de reconstrução e solidificação da escola indígena.

Em relação a estas conquistas por parte dos indígenas, Ailton Krenak<sup>50</sup> afirma:

Nós estamos conseguindo avançar um pouquinho quando descobrimos que a escola indígena pode ser propiciada por um conjunto de esforços que vão desde os órgãos públicos — Ministério da Educação, Secretaria da Educação — às várias agências do governo, como interlocutores desse processo. Esses são possíveis nos vários níveis. Mas a atribuição da educação indígena é indígena. Quem tem que gerar esses conteúdos, quem tem que administrar esse processo, quem tem que esboçar esses currículos, a escola, o seu modelo, até do ponto de vista espacial, das relações, se são adultos e crianças, se são só crianças, se são turmas mistas, ou separadas, o calendário, isso tudo é uma questão que temos aprendido e que só está resultando numa coisa boa quando a condução da experiência sai da comunidade que gera essa demanda, e que constrói os instrumentos com a ajuda dos pontos de referência, de contato com dirigentes das instituições, mas que busca a construção de um projeto próprio. No campo da educação, não aprofundem mais ainda os abusos que já foram feitos contra a cultura, a tradição, a memória dessas populações tradicionais.<sup>51</sup>

A edificação da escola indígena foi concretizada com a participação de vários agentes que se empenham para que se efetive verdadeiramente uma educação voltada para os povos indígenas. Destacam-se às Universidades Públicas que em

<sup>49</sup> BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. p.27. Disponível em: <[http://www.pmde.rn.gov.br/content/aplicacao/sesed\\_de/arquivos/pdf/lei\\_de\\_diretrizes.pdf](http://www.pmde.rn.gov.br/content/aplicacao/sesed_de/arquivos/pdf/lei_de_diretrizes.pdf)>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

<sup>50</sup> Ailton Alves Lacerda Krenak, conhecido como Ailton Krenak, é um líder indígena brasileiro, ambientalista e escritor. Pertence à etnia indígena crenaque. Nasceu em 1953 em Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce. Aos dezessete anos de idade, mudou-se para o Paraná, onde se alfabetizou e se tornou produtor gráfico e jornalista. Na década de 1980, passou a dedicar-se exclusivamente ao movimento indígena. Em 1985, fundou a organização não governamental Núcleo de Cultura Indígena, que visa a promover a cultura indígena. Eleito para o Congresso Nacional do Brasil em 1986, Ailton participou da Assembleia Nacional Constituinte que elaborou a Constituição Brasileira de 1988. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ailton\\_Krenak](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ailton_Krenak)>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

<sup>51</sup> Este texto faz parte do livro: *Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura*, organizado por Juarez Dayrell, UFMG, Belo Horizonte, 1996. p. 14.

parceria com os povos indígenas fortifica esse movimento, uma parceria de vital importância para que os índios possam atingir os objetivos almejados.

Com esse intuito existem:

[...] soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) mas, de fato, para toda a humanidade.<sup>52</sup>

Apesar de estar previsto em Lei todos esses direitos aos povos indígenas, a educação em prol dos mesmos ainda caminha a passos lentos, apesar de os índios já estarem inseridos no contexto de se fazer presente na elaboração das políticas indigenistas, na prática não acontece como o esperado, a escola dita feita para os “indígenas”, ainda tem em sua boa parte os moldes da escola não índia, com o seu currículo não condizente a sua realidade, haja vista que os materiais produzidos, as atividades desenvolvidas, os conteúdos trabalhados, muitas das vezes são pensadas sem ter a participação dos indígenas que é a parte mais interessada em que se tenha algo que realmente venha ao encontro de seus interesses, e assim, podendo através da escola ter sua liberdade de expressão, sem perder sua identidade.

Pensando em uma igualdade de condições sem nenhum tipo de discriminação, Boaventura de Sousa Santos<sup>53</sup> nos traz essa reflexão:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as

---

<sup>52</sup> BRASIL. 2007. p 15.

<sup>53</sup> Boaventura de Sousa Santos é doutor em sociologia do direito pela Universidade de Yale, professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, *Distinguished Legal Scholar* da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e *Global Legal Scholar* da Universidade de Warwick. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Os seus trabalhos encontram-se traduzidos em espanhol, inglês, italiano, francês e alemão. É reconhecido como um intelectual da área de ciências sociais, e tem popularidade no Brasil, onde participou de três edições do Fórum Social Mundial em Porto Alegre. Seus escritos dedicam-se ao desenvolvimento de uma *Sociologia das Emergências*, que segundo ele procuraria valorizar as mais variadas gamas de experiências humanas, contrapondo-se a uma "Sociologia das Ausências", responsável pelo desperdício da experiência - como exposto em seus livros *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*, que apresenta ideias elaboradas anteriormente em *Um Discurso sobre as ciências*. A herança *contratualista* é bem marcada em suas obras e seus textos se remetem à organização de contratos sociais que sejam verdadeiramente capazes de representar valores universais. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura\\_de\\_Bagnoregio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Boaventura_de_Bagnoregio)>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.

diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.<sup>54</sup>

Todos precisam ser tratados com respeito independente da sua classe, cor, etnia, religião, crenças e os índios possuem este direito. E quando buscam uma educação de qualidade, sem perder a identidade em suas crenças e valores, concretizam esse respeito colocando em prática os preceitos determinados em Lei, solidificando suas lutas ao longo da história por uma educação escolar indígena adaptada ao povo indígena.

#### 1.4 Educação superior indígena

Monte Negro<sup>55</sup> define diversidade cultural como “uma característica da humanidade que cria seus próprios conjuntos de valores, normas, conceitos, cujos padrões deverão ser vistos como exclusivos e convenientes a cada grupo”. A população indígena brasileira destaca-se não apenas por se diferenciar destes pressupostos em relação à população não indígena, mas também pela diversidade que acomete o próprio povo, sendo que uns vivem capturados pela cultura ocidental, outros mantêm seus costumes tradicionais e outros ainda vivem segundo Paes<sup>55</sup> numa “fronteira entre essas duas expressões”. Herinques et al<sup>56</sup> considera a relevância da compreensão desta diversidade implícita ao relatar que a formulação de políticas e ações devem ser adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena:

Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, linguísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de futuro e de presente.

Ao implantar um curso superior para indígenas é papel da Universidade considerar esta pluralidade étnica na construção curricular, respeitando as

---

<sup>54</sup> BOAVENTURA apud PIOVESAN, 2008, p.186.

<sup>55</sup> PAES M.H.R. *A questão da Língua na Escola Indígena em Aldeias Pareside Tangará da Serra – MT*. Revista Brasileira de Educação. n. 21, 2000. p. 52.

<sup>56</sup> HENRIQUES, R; GESTEIRA, K; GRILLO, S; CHAMUSCA, A (Orgs). *Educação Escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos Secad 3. Ministério da Educação. Brasília, 2007. p. 19.

especificidades e identidade cultural, e ainda promover a pesquisa e produção acadêmica indígena. Conforme relatado por Leite.<sup>57</sup>

Um dos aspectos mais significativos desse projeto de educação escolar é garantir a autoria indígena, através do esforço para se imprimirem as marcas das diferentes tradições étnicas nos seus métodos pedagógicos. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos centrados nos elementos Língua Indígena e Terra, as diferentes formas de organização escolar (em que tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, cd-roms, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantes reuniões com as respectivas comunidades; professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola, devido a sua representação política/espiritual e a sua sabedoria linguística ou medicinal), tudo isso exemplifica uma prática que, na realidade, aponta um caminho para uma forma mais eficiente de conjugar as tradições orais de cada povo com as tradições escolares vigentes.

E, portanto, a universidade voltada para indígenas deve construir uma escola indígena autônoma de qualidade, considerando segundo Silva & Horta<sup>58</sup> a demanda dos povos indígenas por cursos superiores que lhes proporcionem um ensino diferenciado, voltado ao fortalecimento de seus projetos enquanto povos culturalmente diversos e, conseqüentemente, com modos de vida e de organização social diferenciados. De forma a desvincular-se de preceitos construídos ao longo da história, ensinando os índios a serem professores e não a deixar de ser índios. Neste sentido, Pitanga & Lira<sup>59</sup> defendem a desconstrução de currículos escolares indígenas que não respeitem o espaço indígena:

A construção do currículo escolar indígena deve buscar cada vez mais a desconstrução do etnocentrismo que marca essas propostas, via Secretarias Municipais e Estaduais de Ensino, que historicamente têm atuado como instrumentos de descaracterização cultural, desorganização dos povos indígenas e dominação, tendo partido da justificativa de que o índio não tinha educação.

A educação superior indígena tem seu respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, que garante aos indígenas o

<sup>57</sup> LEITE, L.H.A. *Universidade e interculturalidade: o desafio da formação de professores indígenas*. In: VII Seminário redetrado – nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires. 2008. Disponível em: <[www.ufmg.br/prpq/arquivos/anexos/Ciencias\\_Humanas.pdf](http://www.ufmg.br/prpq/arquivos/anexos/Ciencias_Humanas.pdf)>. Acesso em: junho de 2011.

<sup>58</sup> SILVA, R.H.D & HORTA, J.S.B. *Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1. 2010.

<sup>59</sup> PITANGA, M.E.S & LIRA, R.S. *Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1315.htm>> Acesso em junho de 2011. p. 2.



reconhecimento dos seus Direitos Fundamentais, expressos no capítulo VII- Dos Índios, artigos 231 e 232; no capítulo III- Da Educação, da Cultura e do desporto, artigos 210 e 215 no Título IX- das Disposições Constitucionais gerais, artigo 242; e no Ato das Disposições Constitucionais transitórias, artigo 67<sup>60</sup>. Outros documentos, posteriormente elaborados pelo Ministério da Educação<sup>61</sup> também foram vitais nessa conquista: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - aprovadas em 14/09/1999 pelo Parecer 14/99 e normatizadas na Resolução No. 03/99 (CEB/CNE)<sup>62</sup>, Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/2001)<sup>63</sup>, Referenciais para Formação de Professores Indígenas, entre outros. A Lei N°. 9394, de 20 de dezembro de 1996, em respeito aos preceitos constitucionais assegura o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos modos próprios de aprendizagem das comunidades indígenas no processo escolar. Também assegura aos índios o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural.<sup>64</sup>

No âmbito do Estado do Amazonas, foi promulgada em 31 de maio de 2004 a Lei N°. 2.894 que dispõe sobre as vagas oferecidas em concurso vestibular pela Universidade do Estado do Amazonas, o Governo do Estado assume o compromisso com a formação superior da população indígena ao mencionar em seu Art. 4º. (III) a necessidade de *“oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos”*. E no Art.5º.<sup>65</sup>

Sem prejuízo do disposto no inciso III do art. 4º., a Universidade do Estado do Amazonas reservará a partir do vestibular 2005, um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população na composição da

---

<sup>60</sup> Disponível em: < [http://jurisite.com.br/codigosjuridicos/codigos\\_pdf/adct.pdf](http://jurisite.com.br/codigosjuridicos/codigos_pdf/adct.pdf).> Acesso em junho de 2013. p. 146, p. 137, p. 139, p. 149, p. 26.

<sup>61</sup> Em 1991, o governo brasileiro, por meio do Decreto no. 26 (04/02/91) transfere para o Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, até então de responsabilidade da Fundação Nacional do Índio. No mesmo ano, a Portaria Interministerial no. 559 (16/04/91) detalha e define os princípios básicos do referido Decreto.

<sup>62</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em agosto de 2013.

<sup>63</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em agosto de 2013.

<sup>64</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC. p. 25

<sup>65</sup> Disponível em: <<http://www1.uea.edu.br/categoria.php?areald=LEI&tabld=1>> Acesso em: 22 de junho de 2013. p. 2.

população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no estado do Amazonas.

§1º. Pelo prazo de 10 (dez anos) o percentual referido no caput deste artigo será igual, no mínimo, ao dobro do percentual de índios na composição da população amazonense, para o oferecimento de vagas nos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito, Administração Pública, Turismo, Engenharia Florestal e Licenciatura Plena em Informática.

§2º. O processo seletivo para o preenchimento das vagas destinadas aos índios será estabelecido pela Universidade do Estado do Amazonas, ouvida a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia, a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, a Fundação estadual de Política Indigenista-FEPI- ou outro órgão estadual que venha sucedê-la, e as entidades civis representativas dos Povos Indígena do Amazonas.

Para a formação de professores indígenas, a Universidade não deve apenas se basear em leis e diretrizes, e sim considerar os diversos autores que compõem o ambiente, professores não indígenas, corpo administrativo não indígena, bem como etnias diferentes. Deve considerar ainda segundo Candau<sup>66</sup>, “o espaço geográfico ao ser implantado a instituição e os conhecimentos informal e formal dos sujeitos envolvidos”. São elementos envolvidos na construção do conhecimento indígena e que, naturalmente acarretam dificuldades no processo ensino – aprendizagem deste.

Este capítulo nos remete à história da educação indígena no Brasil desde os remotos tempos da chegada da Família Real, trazendo os Padres Jesuítas com o intuito de catequizar e instruir os povos que habitavam a nova terra, ficando a educação em seu poder por 210 anos, quando da sua expulsão do Brasil por Marquês de Pombal. Vários atores e instituições preocuparam-se com a educação brasileira, mais especificamente pela educação dos indígenas, podemos citar algumas como o SPI, FUNAI, as instituições governamentais e não governamentais tiveram um papel preponderante na educação brasileira até a época atual. Ocorrências diversas aconteceram neste percurso, algumas tribos dizimadas, desculturação de algumas etnias, entre outras. No capítulo seguinte iremos mostrar como ocorreu a pesquisa de campo, evidenciando cada passo dado até chegar aos resultados obtidos.

---

<sup>66</sup> CANDAU, V.M. *Formação continuada de professores: tendências atuais* (1996). In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar. 1996. p. 19.



## 2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo descreve a metodologia adotada nesta pesquisa de campo, evidenciando os passos percorridos para alcançar os objetivos propostos. Foram usadas técnicas que sedimentaram o caminho a fim de chegar com clareza e precisão aos resultados. Partiu-se do pressuposto de que uma escolha bem definida, com embasamento teórico, se alcança com mais precisão os resultados daquilo que se quer alcançar.

### 2.1 Conhecendo o contexto da pesquisa

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) implantou um curso de licenciatura para formação de professores indígenas na região do Alto Solimões, atendendo a inquietações indígenas provenientes de uma história de lutas no sentido de autodeterminação através de uma educação superior que valorize suas práticas culturais, seja diferenciada e de qualidade. O pesquisador como docente daquela instituição no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – (UEA), vivenciou o momento histórico, como professor formador atuando no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü, observando e sendo parte da realidade de universos divergentes. Sendo parte deste universo, o pesquisador optou por desenvolver sua pesquisa naquela Universidade, visto as inquietações referentes à sua experiência, quis constatar as experiências vivenciadas pelo grupo de professores formadores.

Portanto, o objeto deste trabalho de pesquisa se refere às experiências vivenciadas por professores da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, o qual foi realizado no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü, no período de 2006 a 2011, localizado na comunidade de Filadélfia, no município de Benjamin Constant, que dista 1.118km da capital do Amazonas - Manaus, região fronteira com a Colômbia e Peru localizada no Alto Solimões. Conforme mostra a imagem abaixo.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Terra Indígena Tikuna de Santo Antônio. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3874>> Acesso em: 22 de junho de 2013.

FIGURA 1 - Comunidade Indígena de Filadélfia no município de Benjamin Constant\AM



Fonte - Terra Indígena Tikuna de Santo Antônio, 2013.

O grupo de educandos do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas da UEA era composto por duzentos e oito (208) acadêmicos, envolvendo quatro (04) etnias: Kokama, Witota, Kichwa e Tikuna.<sup>68</sup>

O grupo de professores formadores envolvia professores da UEA (abrangendo Escolas, Centros e Núcleos), professores convidados de outras Instituições de Ensino Superior e educadores indígenas detentores dos saberes tradicionais (anciões, pajés e parteiras). Estes profissionais atuavam no curso de licenciatura para indígenas sendo subsidiados por uma coordenadora geral junto ao projeto MEC/UEA, um coordenador indígena da OGPTB e um coordenador pedagógico que acompanhava as atividades realizadas durante todo o período do curso.<sup>69</sup>

A proposta deste estudo foi verificar o papel do professor na resignificação dos conteúdos que são discutidos em uma formação superior regular, quando tratados em uma formação superior específica para indígena, de forma a contribuir para a prática docente na comunidade indígena. Tendo em vista que diversas problemáticas interferem no processo de ensino e de aprendizagem quando a abordagem é implantada, especificamente, para indígena em sua comunidade, como por exemplo, sobre a dificuldade de compreensão da língua portuguesa, sobre

<sup>68</sup> Universidade do Estado do Amazonas (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. p. 15, 2005.

<sup>69</sup> Universidade do Estado do Amazonas (UEA). 2005. p. 13 – 74.

a postura tímida do indígena, em relação à entonação baixa da voz e sobre o vocabulário empregado nos textos, aspectos distantes da realidade da aldeia.

Partiu-se para o entendimento da realidade pedagógica centrada nas impressões dos sujeitos. Para isso utilizou-se a pesquisa de campo qualitativa, descritiva, com caráter exploratório, baseada nas observações dos fatos como ocorreram na realidade enquanto professor formador. Visando responder as questões norteadoras e contemplar o problema da pesquisa, adotou-se como sustentáculo metodológico da investigação o questionário enquanto técnica de pesquisa. O objeto de estudo consistia na interpretação oriunda dos significados abstraídos a partir das impressões dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos professores formadores. Portanto, construiu-se um questionário que contemplasse as várias dimensões do objeto de estudo, e que pudesse averiguar as hipóteses sugeridas, ponderando os traços subjetivos e particularidades da pesquisa, por considerar que seus pormenores não podem ser traduzidos em uma tabulação quantitativa.

O pesquisador esteve presente na comunidade de Filadélfia durante três (03) módulos<sup>70</sup> (No 3º, 4º e 5º período – 2007 a 2009) do curso de licenciatura para indígenas da UEA como professor formador, ou seja, como sujeito participante da pesquisa. Durante esse período, o pesquisador ateve-se ao entendimento da realidade pedagógica, fundamentado nas observações dos fatos seguidos pela análise comportamental das etnias integrantes do grupo de educandos diante das atividades propostas enquanto educador.

Para evidenciar a complexidade de uma proposta educacional oferecida pela UEA no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü partiu-se da hipótese da coexistência de universos divergentes formados entre educador e educando. De um lado uma estrutura organizacional proporcionada aos acadêmicos indígenas e suas famílias, e de outro a atitude do professor (sujeito participante) diante das diversidades que surgiam diante de cada particularidade. Os dados referentes às observações, decorrentes da experiência do pesquisador, foram

---

<sup>70</sup> Os módulos eram realizados nos meses de janeiro e julho, ou seja, com uma duração em média de trinta (30) dias.

registrados, surgindo inquietações sobre as experiências vivenciadas por outros professores formadores.

## **2.2 Dialogando com os sujeitos**

Este tópico abordará quais os critérios utilizados para a inclusão e a exclusão dos sujeitos da pesquisa, para se obter uma maior veracidade dos dados coletados. Utilizou-se a técnica de amostragem estratificada proporcional, visto que a população de professores formadores era dividida em quatro estratos: professores da UEA da capital, professores da UEA do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CSTB/UEA), professores convidados de outras Instituições de Ensino Superior e educadores indígenas detentores dos saber tradicional (anciões, pajés e parteiras).

### **2.2.1 Critérios de inclusão da pesquisa**

Para estabelecer o perfil dos sujeitos participantes seguiram-se os seguintes critérios de inclusão. Priorizou-se aqueles pertencentes ao quadro de professores da Universidade do Estado do Amazonas, a atuação docente no município de Tabatinga\AM, e o conhecimento da realidade da Região visto a proximidade com a comunidade de Filadélfia. Levou-se em consideração o elevado número de indígenas matriculados nos cursos regulares do CSTB\UEA, de acordo com a Lei N°. 2.894 de 31 de maio de 2004, que dispõe sobre cotas em concurso vestibular para indígena.

Para a amostra desta pesquisa de campo foram selecionados dez (10) professores pertencentes ao corpo docente do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CSTB\UEA.

Os professores foram selecionados de Cursos diferentes para que possibilitasse um olhar multidisciplinar, que facilitasse as várias impressões sobre a experiência de ensino e de aprendizagem em um curso de licenciatura específico para indígenas.

### **2.2.2 Amostragem da pesquisa**

Os professores que fizeram parte da pesquisa pertencem a diversos colegiados do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, sendo que nenhum deles encontrava-se em período probatório. Foram distribuídos da seguinte forma, um professor do curso de Letras (com seis anos de docência), três do curso de Matemática (sendo dois com cinco anos e um com seis anos de docência), dois do curso de Geografia (com cinco anos de docência), um do curso de Biologia (com seis anos de docência), e três do curso de Pedagogia (sendo um com cinco anos e dois com seis anos de docência). Estes profissionais desenvolveram suas atividades docentes ao longo dos 3º, 4º e 5º períodos do Curso. Participaram do 3º período um professor do Curso de Letras, um de Matemática e um de Pedagogia em apoio ao estágio supervisionado. Durante o 4º período estiveram presentes um professor do curso de Matemática, um de Geografia, um de Biologia e um da Pedagogia como apoio ao estágio supervisionado. Participaram do 5º período um professor do curso de Matemática, um de Geografia e um da Pedagogia como apoio ao estágio supervisionado. O apoio ao estágio supervisionado ocorreu durante todos os períodos.

Os demais discentes não foram selecionados para participar da pesquisa devido a: residirem em Estados diferentes da pesquisa, dificultando assim o contato pessoal para responderem ao questionário; por não pertencerem ao quadro funcional da UEA; por ser a primeira experiência trabalhando com a educação indígena.

### 2.3 Procedimentos metodológicos da investigação

A perspectiva metodológica centrou-se em quatro momentos, constituídos pela: a) construção da fundamentação teórica; b) aplicação de questionário com preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); c) impressões do pesquisador enquanto professor formador; e por fim, d) a análise dos dados coletados.

#### 2.3.1 Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdades EST (CEP/EST)



A submissão do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade EST (CEP\EST) sucedeu em junho 2012 e o parecer com a sua aprovação ocorreu em julho de 2012, sob o nº 02/2012.

### 2.3.2 Construção da fundamentação teórica

A pavimentação do solo teórico da pesquisa foi baseada nos principais autores: VALENTINI, Aline de Alcântara, PITANGA, M.E.S & LIRA, R.S, SILVA JR. Gerson Alves, SANTOS, Sílvio Coelho, CANDAU, Vera. Maria, MANDULÃO, Fausto da Silva, SILVA JR. Gerson Alves, SILVA, que abordam a temática sobre caracterização do ensino superior indígena e sua relevância para a formação do professor e prática docente indígena, bem como os seguintes documentos: BRASILa, BRASILb, BRASILc, O PAPEL DAS ONGs, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação, Governo do Estado do Amazonas LEI N.º 2.894, DE 31 DE MAIO DE 2.004. Afirmativa, RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, visando à apresentação e embasamento da temática aqui proposta.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões foi fundamental para a compreensão da conjectura que subsidiava a proposta educacional implantada pela Universidade do Estado do Amazonas no Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguépataü em Filadélfia. Portanto, foi essencial revisar as diretrizes que fundamentavam aquele projeto - PPC<sup>71</sup> para nortear as observações realizadas *in loco* enquanto sujeito participante.

### 2.3.3 Questionando os sujeitos

O método utilizado para a coleta de dados foi qualitativo, baseado na observação sistemática das respostas dadas às perguntas fechadas integrantes do questionário (Apêndice A), de forma direta, não participativa e individual.

Para a realização da coleta de dados, o pesquisador deslocou-se até o município de Tabatinga\AM, onde realizou a aplicação do questionário durante o

---

<sup>71</sup> Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões.

mês de março de 2013, sendo este constituído por dez (10) perguntas, consistindo em uma (01) questão fechada e nove (09) com opções de respostas fechadas e abertas. As questões versam sobre a prática e a postura docente diante das diversidades encontradas ao lecionar em uma graduação - licenciatura para indígenas - implantada em uma comunidade indígena.

O documento da pesquisa foi aplicado aos professores formadores do curso de licenciatura para indígenas com vínculo regular do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga\UEA, sendo que estes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo em apêndice B, autorizando o uso das informações provenientes do preenchimento dos questionários para fins de pesquisa.

Os questionários foram entregues pelo pesquisador aos coordenadores das Áreas dos Departamentos aos quais pertencem os participantes da pesquisa (Biologia, Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia). As perguntas do questionário são distribuídas de forma a esclarecer como os conteúdos e metodologias foram trabalhados em sala de aula, salientando quais foram as dificuldades encontradas durante a experiência docente, e qual era a relação estabelecida com a cultura e prática docente do indígena na comunidade em que atua.

O objetivo da primeira pergunta é saber se o professor encontra dificuldades no relacionamento interpessoal com a comunidade, visto as diferenças culturais entre dois universos – indígena e não indígena.

**1 – Ao lecionar na aldeia você encontra dificuldades para se relacionar com a comunidade indígena?**

( ) sim. Liste uma ou mais dificuldades encontradas no relacionamento interpessoal:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 2.

Em decorrência das particularidades da população indígena, foi questionado na segunda pergunta se houve dificuldades metodológicas para o processo de ensino e de aprendizagem, considerando-se que os professores formadores

atuaram com uma população de acadêmicos composta exclusivamente por indígenas.

**2 – Ao lecionar na aldeia você encontra dificuldades metodológicas para ensinar a comunidade indígena?**

( ) sim. Liste uma ou mais dificuldades metodológicas encontradas:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 3.

Foi verificado na terceira e sexta questões se na época da formação o Curso ofereceu suporte adequado para atuar na docência com indígenas. Como alternativas descritas estariam citadas a matriz curricular do curso e as propostas metodológicas diferenciadas que atendessem às particularidades daquela comunidade. Outras respostas também foram consideradas por auxiliar na identificação das possíveis experiências adquiridas ao longo da formação docente.

**3 – Você identifica que na sua graduação há iniciativas e propostas que visam minimizar as dificuldades citadas nos itens “1 e 2”?**

( ) sim. Liste uma ou mais iniciativas e propostas apresentadas pelo Curso:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 4.

**6 – Conteúdos programáticos estudados na graduação têm lhe proporcionado subsídios práticos para o exercício da docência com indígenas?**

( ) sim. Vá para o item 7.

( ) não. Vá para o item 7.

A matriz curricular do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas foi averiguada na quarta pergunta - indagando se os conteúdos ministrados eram suficientes para a formação superior da população indígena e se a Universidade os adequou às demandas da realidade indígena. Salienta-se que o educador tinha livre-arbítrio, conforme o Projeto Pedagógico do Curso, para reajustar os conteúdos programáticos quando os mesmos necessitavam de reajustes, ressignificando-os a fim de facilitar o ensino e a aprendizagem. A sétima questão foi apresentada com a finalidade de se verificar qual a abordagem tomada pelo educador.

**4 - Conteúdos programáticos desenvolvidos pelos componentes curriculares da matriz curricular do Curso suprem a demanda necessária para atuar com a população indígena?**

( ) sim. Vá para o item 5.

( ) não. Cite um ou mais componentes curriculares que poderiam ser reformulados para suprir esta demanda:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**7 – Professores estão ressignificando os conteúdos programáticos previstos no Projeto Pedagógico do Curso com propósito de facilitar o ensino e a aprendizagem do indígena?**

( ) sim. Vá para o item 8.

( ) não. Por que?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

A quinta pergunta foi proposta visando identificar a atitude do professor formador diante das particularidades da população indígena, pressupondo que somente as metodologias aplicadas no ensino superior regular não seriam suficientes para a instrução e a formação docente daquela comunidade. O professor poderia propor atividades diferenciadas usando os recursos disponíveis na comunidade indígena, do seu universo, ou acoplando estes recursos àqueles provenientes da educação regular.

A finalidade da oitava questão foi verificar quais eram as inquietações do educador para a minimização de universos divergentes. Desse modo, durante o planejamento do componente curricular ministrado durante o módulo, o educador consciente das dificuldades que poderiam surgir, poderia incorporar atividades do universo indígena, e assim auxiliar no desenvolvimento pedagógico da turma. A nona questão foi redigida com o objetivo de averiguar o comprometimento do educador com a formação superior indígena, ratificada durante o planejamento e desenvolvimento do componente curricular, de tal modo a facilitar o ensino e a aprendizagem, tornando os conteúdos programáticos mais acessíveis e prazerosos àquela comunidade.

**5 – Metodologias são propostas para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem dos indígenas?**

( ) sim. Liste uma ou mais metodologias facilitadoras de processos de ensino e de aprendizagem:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 6.

**8- Metodologias propostas em sala de aula acolhem os recursos da cultura indígena de forma a facilitar o ensino e a aprendizagem na aldeia?**

( ) sim. Cite uma ou mais formas de acolhimento de recursos da cultura indígena:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item “9”.

**9 – Atividades realizadas na aldeia indígena são incorporadas ao planejamento e às ações metodológicas da formação pedagógica superior?**

( ) sim. Cite uma ou mais atividades da aldeia incorporadas à sua formação pedagógica:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item “10”.

A décima questão encontra-se arrolada às anteriores, visto que os conteúdos programáticos propostos pela matriz do curso, bem como a atitude do educador diante das diversidades encontradas estão relacionadas à formação dos acadêmicos indígenas. Após estas observações o professor formador poderia fornecer sua visão sobre a abrangência do propósito pedagógico do curso.

**10 – A formação em nível superior para o indígena universitário cumpre com seus propósitos pedagógicos?**

( ) sim. ( ) não. Por que?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Os dez (10) sujeitos da pesquisa tiveram o prazo de uma semana para responder as questões do questionário. Após o transcurso de uma semana, os coordenadores das áreas (Biologia, Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia), recolheram os questionários preenchidos e estes foram lacrados em um envelope, sem identificação nominal, salvaguardando em sigilo os sujeitos da pesquisa.

#### 2.3.4 Análise dos dados

E por fim, no quarto momento foram analisadas as observações realizadas *in loco* em confronto com as respostas dos professores formadores diante do questionário proposto.

As observações realizadas *in loco* forneceram ao pesquisador subsídios e conhecimentos práticos sobre a realidade vivenciada pelos acadêmicos indígenas e pelo professor formador durante o curso de formação superior para indígenas. Desse modo, foi possível confrontar essa realidade com a proposta pedagógica do curso, relacionando a práxis educativa formada pela prática docente efetiva vinculada com a teoria acadêmica lecionada.

A análise das respostas dos professores formadores colhidas nos questionários respondidos possibilitou a quantificação destas através de gráficos configurados pela tabela Excel. Foram agrupadas em: A) dificuldades que interferiram no processo de ensino e de aprendizagem (CF. gráfico 01); B) fatores minimizantes dessas dificuldades anterior (gráfico 02); e após (gráfico 03) a experiência no centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ. Foi possível relacionar as respostas e as visões apontadas com as diretrizes recomendadas pela proposta pedagógica do curso, e as concepções dos sujeitos da pesquisa em relação à experiência vivenciada na licenciatura para indígenas em uma comunidade indígena.

Este capítulo buscou evidenciar os passos percorridos pelo pesquisador para alcançar os objetivos propostos, através de técnicas que deram sustentação à pesquisa de forma a esclarecer as etapas previstas. As técnicas utilizadas pela pesquisa nortearam subsídios para a discussão dos resultados, direcionando a construção do terceiro e último capítulo.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo propõe uma análise resultante das observações *in loco* do pesquisador e das impressões dos professores formadores que atuaram no Curso de Licenciatura para Professores Indígenas embasado no Projeto Pedagógico do referido Curso e em outros autores que pesquisam e escrevem sobre a educação indígena no Brasil. O referido Curso ocorreu no período de 2006 a 2011 formando duzentos e quatro (204) índios em sete (07) habilitações.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) ao inserir-se em uma comunidade indígena - Filadélfia buscou desvincular-se de preceitos históricos em que o índio deve adaptar-se a uma estrutura totalmente divergente-urbana, e de que seu aprendizado deve ser conduzido através de uma contextualização baseada nos currículos tradicionalmente propostos pelas licenciaturas das instituições superiores. Atendendo a inquietações indígenas provenientes de uma história de lutas no sentido de autodeterminação através de uma educação superior que valorize suas práticas culturais, seja diferenciada e de qualidade, tendo como base o projeto de graduação do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, o qual foi encaminhado à UEA pela OGPTB (Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües).<sup>72</sup>

Como relatado nas visões de Medeiros & Gitahy:

Nos últimos anos, a formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta do movimento indígena no país pela sua importância para a transformação das escolas indígenas. A escola é vista pelo movimento indígena como um espaço de resistência, um instrumento de luta e de afirmação de sua identidade, sempre ligada ao tema dos direitos e ao da demarcação de terras. A escola passa a ser um projeto de não só de acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade, mas também de valorização das práticas tradicionais indígenas.<sup>73</sup>

A luta por parte dos indígenas por um melhor espaço na sociedade vem se desenvolvendo historicamente através das lutas e conquistas, conquistas estas que lhes custaram algumas marcas como a dizimação de algumas tribos.

---

<sup>72</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p. 3.

<sup>73</sup> MEDEIROS I.A & GITAHY, L. *Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na Unemat*. Disponível em: [www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/CT0502008F.doc](http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/CT0502008F.doc). Acesso em: Junho de 2013.



A construção da proposta pedagógica do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas ocorreu um período de discussões que iniciou em fevereiro de 2002 e finalizou em agosto 2005 com a apreciação e análise do Conselho Acadêmico da Escola Normal Superior – UEA, sendo aprovado posteriormente, através da Resolução 010/2005 (publicada no Diário Oficial no dia 05 de agosto de 2005), pelo Conselho Universitário da Universidade do Estado do Amazonas.

[...] iniciaram em fevereiro de 2002, quando os membros da OGPTB reuniram-se para analisar uma proposta de curso apresentada pela Fundação. Estadual de Política Indigenista do Estado do Amazonas. [...] Em agosto de 2003, a OGPTB promoveu uma reunião para construir a primeira versão do projeto, com a participação de professores, lideranças e assessores. [...] A versão final do projeto foi aprovada no dia 20 de novembro de 2004, em encontro promovido pela OGPTB com apoio da FUNAI. O encontro teve a participação da Diretoria e Conselho Administrativo da OGPTB, coordenadores Ticunas de educação indígena nas secretarias municipais de educação, caciques e professores indígenas de aldeias situadas em cinco municípios do Alto Solimões. O projeto foi apresentado ao Conselho Acadêmico da Escola Normal Superior – UEA - em 04 de agosto de 2005, [...] aprovado por unanimidade. Posteriormente aprovado *ad referendum* no Conselho Universitário através da Resolução 010/2005, publicada no Diário Oficial no dia 05 de agosto de 2005.<sup>74</sup>

Essa proposta pedagógica foi baseada em várias demandas dos indígenas a fim de que fossem atendidas em sua plenitude, citamos aqui algumas delas que são:<sup>75</sup>

[...] A preocupação com a melhoria das condições de vida da população e a importância da escola como parte desse processo: A educação escolar como um instrumento de defesa que permite a compreensão dos direitos e o exercício da cidadania; que marca tempos diferentes na história dos Ticunas; A educação diferenciada caracteriza-se pela integração da escola com a comunidade; estabelece compromissos e é acessível ao povo; vai além de apenas ensinar a ler e escrever; [...] acesso aos conhecimentos universais e às informações sobre o que acontece no mundo – a clareza de que esses novos saberes não interferem na identidade ticuna; A educação escolar como um importante projeto de futuro dos professores e suas comunidades; a necessidade de dar seguimento aos estudos.

Com essa preocupação foi construído o PPC para que pudessem atender os anseios das comunidades indígenas levando em consideração aspectos diversos da realidade daquele povo, como o multiculturalismo, uma escola diferenciada, bem

<sup>74</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p. 3.

<sup>75</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p. 4.

como que os indígenas pudessem ter acesso aos conhecimentos universais, sem perderem sua essência.

Nos debates para consolidar uma proposta de criação de um curso específico de nível superior para indígenas houve a participação dos professores indígenas, sendo pautado em uma educação diferenciada e de qualidade, de forma que pudessem conduzir o “processo educacional em suas escolas e garantir a oferta de níveis mais avançados de ensino nas próprias aldeias”.<sup>76</sup>

Na época da edificação da proposta pedagógica do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas havia em torno de 50 professores Ticunas atuando no ensino fundamental (5ª. a 8ª) e 17 no Ensino Médio em suas aldeias. E 382 professores indígenas com Ensino Médio concluído no curso da OGPTB ou em escolas da região não estavam atuando na docência.<sup>77</sup>

E assim a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) atendendo aos anseios indígenas no sentido de valorização de suas práticas tradicionais e a demanda, em termos numéricos, pela necessidade de professores indígenas que pudessem atuar em suas próprias aldeias, firmou um compromisso com estes, inserindo-se em seu contexto de forma a realizar um aproveitamento de sua cultura na edificação do conhecimento. Para tanto, houve a necessidade de construção de um currículo intercultural e bilíngue baseado nos cursos de licenciatura para professores indígenas promovidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade de São Paulo (USP), como exemplos dessa nova tendência. As propostas encontram-se baseadas no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE)*, o qual tem a função de apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo território nacional.

Assim a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas teve como objetivos.<sup>78</sup>

Propiciar aos professores indígenas o acesso ao Ensino Superior, oferecendo cursos de Licenciatura Plena, de caráter específico em todos os

---

<sup>76</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.4.

<sup>77</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.6.

<sup>78</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.7.

níveis da Educação Básica na educação escolar indígena, que os habilitem para o exercício do magistério nas áreas oferecidas pelo curso.

I - Desenvolver uma proposta curricular e metodológica que reforce as diretrizes da educação escolar indígena estabelecidas pelo Ministério da Educação;

II - Adotar práticas que propiciem a autonomia intelectual e profissional dos professores indígenas, por meio de propostas inovadoras e de orientações que incentivem a pesquisa, a criação, a reflexão e a ação;

III - Propiciar aos professores indígenas a condução plena do processo educacional em suas escolas, preparando-os nos aspectos teóricos e práticos para o exercício da docência e também para gestão, orientação e supervisão de suas escolas;

IV - Oferecer aos professores indígenas instrumentos que gerem reflexões e ações sobre o papel da escola na defesa da cultura, do território e dos direitos, bem como na valorização da pluralidade cultural do país e da região do Alto Solimões, em particular;

V - Consolidar a compreensão da escola como agente político de transformação, na qual se desenvolvem projetos específicos baseados nos anseios e problemas das comunidades indígenas.

A composição curricular do Curso foi dividida em duas fases: a primeira composta pela formação básica e a segunda pela formação específica de cada habilitação, sendo o Estágio Curricular Supervisionado integrado ao Trabalho de Conclusão de Curso disposto em cada Habilitação.<sup>79</sup>

I – Habilitação em Língua Indígena Ticuna, Língua Portuguesa e Literatura, e Espanhol [...]; II – Habilitação em Língua Indígena Kokama, Língua Portuguesa e Literatura, e Espanhol, [...]; III – Habilitação em Artes e Educação Física [...]; IV – Habilitação em Biologia e Química, [...]; V – Habilitação em Física e Matemática, [...]; VI – Habilitação em Geografia e História [...]; VII – Habilitação em Antropologia, Filosofia e Sociologia [...].<sup>80</sup>

A estrutura curricular do Curso foi complementada por Atividades Acadêmicas Científico-Culturais, através dos Seminários Interdisciplinares e com a participação de Professores Convidados e Representantes dos Saberes Tradicionais Indígenas.<sup>81</sup>

O quadro de formadores envolveu “professores da UEA, professores convidados de outras Instituições de Ensino Superior e educadores indígenas detentores dos saberes tradicionais (anciões, pajés e parteiras), considerando os

<sup>79</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.11.

<sup>80</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.11.

<sup>81</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.13.

princípios da interdisciplinaridade e contextualização”.<sup>82</sup> Costa & Oliveira relatam como a UEA organiza seu quadro de docentes que atuam na comunidade de Filadélfia, a saber:

A UEA sede professores de seu quadro docente e [...] complementa com a parceria de outras instituições como o Museu Nacional-RJ. Todos os professores formadores que desenvolvem atividades nessa fase, procedem de instituições de ensino (público ou privado) ou dedicam-se a atividades e pesquisas relacionadas à educação ou a educação indígena.<sup>83</sup>

O projeto pedagógico do curso orienta que o grupo pertencente ao quadro de formadores deva ajustar-se às necessidades indígenas, no sentido de adaptar-se ao indígena, e não apenas esperar sua adaptação. [...] possibilitando “a interação dos diferentes saberes, tanto relativos à experiência profissional do professor quanto decorrentes de sua inserção no seu grupo cultural”.<sup>84</sup>

Os educadores envolvidos desenvolviam pesquisas relacionadas com a educação indígena anterior a participação nos cursos de formação de professores indígenas, e outros após esta experiência foram estimulados a vincularem ações de pesquisa com este tema, visto que a proposta do Curso engloba ensino-pesquisa.

A realização de estudos e pesquisas, nas etapas presenciais e nas intermediárias, além de propiciar o aprofundamento dos conhecimentos relativos ao programa curricular, deverá incentivar a análise e a busca de soluções para problemas cotidianos de sua comunidade pertinentes às áreas de saúde, economia, direito, meio ambiente ou cultura.<sup>85</sup>

No entanto, o compromisso da Universidade com os indígenas daquela comunidade vai além do ensino e da aprendizagem, perpassa por diferentes alicerces com a finalidade de preparar um arcabouço sólido para o desenvolvimento

---

<sup>82</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.13.

<sup>83</sup> COSTA, L.F.M & OLIVEIRA, A. M. L. *O cotidiano e a matemática: uma experiência no curso de formação de professores indígenas*. Manaus – AM: BK. 2009. p. 15.

<sup>84</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.13.

<sup>85</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.14.

das atividades realizadas durante os módulos,<sup>86</sup> sendo “[...] integralizado em cinco anos, compreendendo dois períodos por ano”.<sup>87</sup>

O regime letivo será feito por módulos devido à característica do curso para professores que se encontram no exercício do magistério, constando de 10 módulos presenciais e 09 módulos intermediários. As cinco primeiros períodos serão de formação básica e as cinco últimas por disciplinas da licenciatura escolhida pelos professores cursista.<sup>88</sup>

O coordenador local-pedagogo da Universidade do Estado do Amazonas acompanhou as atividades desenvolvidas em cada módulo, permanecendo diretamente em contato com a coordenação geral na cidade de Manaus/AM, sendo o responsável para suprir prováveis imprevistos que poderiam ocorrer, e contando com a colaboração de auxiliares previamente selecionados.

A administração acadêmica do curso conta com: Uma coordenadora geral junto ao projeto MEC/UEA/OGPTB para articulações e planejamento pedagógico. Um coordenador indígena da OGPTB que participa das decisões e planejamentos. Um coordenador administrativo que acompanha o desempenho financeiro junto aos órgão financiadores, solicitação de passagens, pagamento de fornecedores, etc. Um coordenador pedagógico que permanece durante todo o período do curso junto com os professores orientando quanto a metodologia específica desenvolvida, além de zelar pela logística necessária para o sucesso de cada período.<sup>89</sup>

A Universidade ainda previa alimentação, água, e uma estrutura de dormitórios no Centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ para dar suporte às diferentes etnias que compunham o grupo de educandos.<sup>90</sup>

[...] O espaço utilizado é o Centro de Formação de Professores Ticunas - Torü Nguepataü, construído pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües há alguns anos. Conta com seis salas de aulas, biblioteca, alojamentos masculino e feminino, cozinha e sanitários, além das salas de uso da diretoria da OGPTB. [...] Possui 06 salas de aula, 01

<sup>86</sup> Os módulos da Universidade do Estado do Amazonas inseridos na comunidade Filadélfia por se destinar a professores indígenas foram desenvolvidos no período de férias, nos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho, numa jornada de 8 horas diárias de segunda a sábado.

<sup>87</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.15.

<sup>88</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.15.

<sup>89</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.74.

<sup>90</sup> Diversas etnias compuseram os educandos envolvidos no núcleo da Universidade do Estado do Amazonas para indígenas, sendo que muitos ainda traziam a família para acompanhá-los durante o módulo.

secretaria, 01 sala dos professores, 2 alojamentos sendo 01 masculino e outro feminino, cozinha e banheiros. Possui ainda uma pequena biblioteca, utilizando porém em regime de parceria a biblioteca da UFAM em Benjamim Constant.[...] Portanto a nossa “praça de alimentação” é a cozinha coletiva e as mesas sob as árvores, nossa “área de lazer e convivência” é todo entorno do centro, o igarapé onde se banham, o campinho de futebol, o coberto de sapê onde se reúnem, principalmente as mães professoras com seus filhos pequenos.<sup>91</sup>

A estrutura proposta pela Universidade no Centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ diferia da estrutura física convencional da UEA no ensino superior regular, visto que as salas não eram climatizadas, as turmas eram superlotadas, os alojamentos sem divisórias adequadas, e as cadeiras das salas de aula eram desconfortáveis.

O grupo de educandos era composto por duzentos e oito (208) acadêmicos, envolvendo quatro (04) etnias: Kokama, Witota, Kichwa e Tikuna.

250 vagas sendo 230 para professores tikunas e 30 para professores de outras etnias (cocamas, caixana, witota) em exercício do magistério ou desenvolvendo outras atividades relacionadas a educação escolar indígena, que residem nos municípios de Benjamim Constant, Tabatinga, Santo Antônio do Iça, São Paulo de Olivença, Amaturá e Tonantins.<sup>92</sup>

Sousa defende que cabe ao professor estabelecer a ponte entre as diferentes culturas presentes, e, portanto, a Universidade pode ser um “espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades, como ponto de partida e núcleo estruturador dos percursos e processos de aprendizagem dos alunos”.<sup>93</sup>

A visão da Universidade do Estado do Amazonas, portanto, não era criar uma Universidade voltada para a educação superior de indígenas, e sim uma Universidade centrada em uma educação superior para indígenas. Corroborando com Cavalcante, ao afirmar “concebe-se a escola não como lugar único de

<sup>91</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.75.

<sup>92</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.15.

<sup>93</sup> SOUSA, J.M. *O papel do professor face a tensão entre globalização e diversidade*. In F. Patrício (Org). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural uma resposta*. Porto: Porto Editora. 2002. p. 4.

aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo”.<sup>94</sup>

Obrigatoriamente os indígenas inseridos na Universidade eram bilíngües, uma vez que falavam sua língua materna e anteriormente tiveram contato com a língua portuguesa no ensino básico. “As pesquisas também serão direcionadas à produção de materiais didáticos, fundamentais à consolidação de uma educação escolar diferenciada e bilíngüe”.<sup>95</sup> Maher nos esclarece sobre a compulsoriedade do bilinguismo em relação aos povos indígenas, a saber:

Enquanto que para nós, o bilinguismo é facultativo, para as comunidades indígenas, o que ocorre é a existência de um bilinguismo compulsório. A essas populações não é dada nenhuma opção: após o contato, eles se viram obrigados a aprender a nossa língua.<sup>96</sup>

Especificamente em Filadélfia, um número significativo de indígenas dominam a língua portuguesa, quanto aos outros, necessitam da intervenção daqueles bilíngües de forma a traduzir a fala do educador. Era um mecanismo de auxílio diante da dificuldade de compreensão dos conteúdos ministrados pelo professor. Apesar de comunicar-se com o professor em português, a comunicação entre eles, na maior parte das vezes, era na língua materna.

Nesse sentido, o Curso ofereceu base aos acadêmicos indígenas compreendendo a variação linguística existente.

Para o trabalho com os usos linguísticos, o ementário do curso incluirá tópicos relativos à variação no interior da língua Ticuna e da Língua Kokama, sempre que for o caso, de outra língua que seja materna para os professores-cursistas presentes no curso e pertencentes a outras etnias. No caso da língua Ticuna, essa constitui um campo fértil para que os professores-cursistas possam desenvolver pesquisas a respeito da variação intralinguística, devido à extensão total da área em que a língua é intensivamente falada.<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> CAVALCANTE, L.I.P. *Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia*. Revista Brasileira de Educação. 2003. p. 22.

<sup>95</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.14.

<sup>96</sup> MAHER, T.M.A. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória* (2006). In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Org. GRUPIONI, L.D.B. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. p. 21.

<sup>97</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005.

Neste contexto é papel da Universidade buscar o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas, conforme o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*, o qual segundo Maher<sup>98</sup> promove o bilinguismo aditivo nas escolas, “pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais.”

A proposta proporcionada pelo Curso era discutir tópicos relativos à variação linguística, em específico a língua Ticuna e a língua Kokama, no entanto, o contrário não adveio, visto a necessidade do professor formador em compreender a comunicação indígena no sentido de desenvolver as atividades relativas ao módulo. A inexpressão do diálogo acarretava em prejuízo no processo de ensino e aprendizagem, conforme 20% dos educadores, acarretando em dificuldade no relacionamento com a comunidade (Fig. 01), sendo um dos pontos principais o não entendimento da comunicação verbal, evidenciando o abismo que há na comunicação cultural entre índios e não índios no Brasil.

Não há canais regulares e institucionalizados de comunicação e o conhecimento acumulado até agora sobre as populações indígenas pelos não-índios é fragmentado e parcial: apenas metade dos povos indígenas que habitam hoje o país foram objeto de estudos básicos por parte de etnólogos e linguistas e, das mais de 170 línguas indígenas faladas no Brasil, apenas 10% possuem descrições completas. Junte-se a isto o fato de que boa parte da bibliografia existente não está publicada, permanecendo restrita ao uso de especialistas e estudiosos nas universidades.<sup>99</sup>

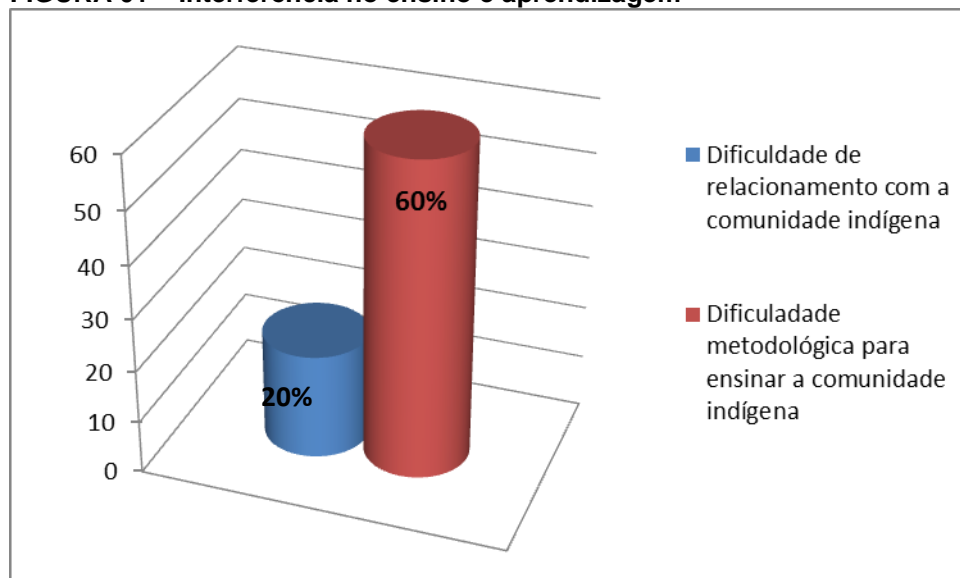
---

p.50.

<sup>98</sup> MAHER, T.M.A. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória* (2006). In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Org. GRUPIONI, L.D.B. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. p. 21.

<sup>99</sup> BRASIL. A TEMÁTICA INDIGENA NA ESCOLA: *Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. II. Grupioni, Luís Donizete Benzi, (org). 1995. p. 18



**FIGURA 01 – Interferência no ensino e aprendizagem**

**Fonte: Questionário aplicados aos professores da UEA.**

No entanto, Castilho demonstra que o professor, ao desenvolver atividades para educação indígena deve estar ciente dessa dificuldade. “No que se refere à língua, nem todos os cursistas têm facilidade para falar e entender o português, sendo necessária a ajuda dos colegas na interpretação. O professor deve ter presente essa dificuldade”.<sup>100</sup>

Concordar com a presença dos educadores enviados pela UEA no primeiro momento foi difícil para o indígena inserido no Centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ. Visto que nesse momento o sistema educativo da Universidade tentava integrar-se ao espaço indígena, buscando adaptar-se aos preceitos de cada povo daquela comunidade. Sendo que as etnias provenientes da região do Alto Solimões estavam habituadas à forma convencional do sistema educativo do 3º grau, ou seja, o indígena adequando-se à Universidade e não o contrário. Nesse sentido Brasil esclarece que "Eles são muito unidos e não admitem interferências em sua cultura".<sup>101</sup>

<sup>100</sup> CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer. *Uma reflexão sobre a educação indígena*. 2013. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana\\_wiecko](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana_wiecko)> Acesso em: 23/09/2013.

<sup>101</sup> BRASIL. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: *Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. II. Grupioni, Luís Donizete Benzi, (org.). 1995. p. 521.

Para os indígenas é como se a Universidade estivesse violando seus preceitos, fato este, que interferiu no relacionamento entre alguns professores (20%) e a comunidade indígena (Cf. Fig. 01) como visto em um relato de um educador:

### **Relato 1.**

*“Tenho a impressão que não somos mais nós que o discriminamos e sim eles, talvez pelas muitas experiências em que foram lesados, agora nos olham como se ainda o estivéssemos enganando.”*

Essa impressão do Relato 1 vai ao encontro das palavras do professor Mandulão<sup>102</sup> quando afirma que, “[...] desde o início do processo de colonização do Brasil as populações indígenas foram alvo de imposição de formas de educação, visando o controle e a exploração da nossa gente [...]”.

A desconfiança apresentada pela comunidade indígena, é baseada em certos programas que foram implantados “a favor dos índios”, e na realidade o propósito era mascarado. Desse modo, não se cumpria com a finalidade proposta, e aquele povo mais uma vez percebia que fora iludido. Como visto no relato histórico citado em Brasil,

Militares da reserva reunidos ontem no Clube Militar da Lagoa, no Rio defenderam a elaboração de um plano governamental de ocupação da Amazônia como única forma de proteger os índios. [...]. A reserva, segundo ele é "absolutamente exagerada e daqui a pouco, cria-se uma nação indígena sob o protetorado da ONU dentro do território brasileiro". O general Euclides Figueiredo disse que os lanomâmis "não têm inteligência nenhuma, são como animais que nascem e se reproduzem".<sup>103</sup>

Desenvolver atividades de exposição, nas quais os indígenas são os sujeitos, é outro ponto que dificultava o desenrolar das aulas, uma vez que a maior parte assumia uma postura tímida e apresentava uma entonação de voz baixa e, portanto, não havia produtividade nesta proposta de metodologia, (60% apresentaram dificuldade—Fig. 01). Competia então ao professor resolver as diversidades que surgiam diante de cada particularidade, tentando buscar um equilíbrio diante de

<sup>102</sup> MANDULÃO, Fausto da Silva. *Educação na visão do professor indígena*. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. P. 219.

<sup>103</sup> BRASIL. A TEMÁTICA INDIGENA NA ESCOLA: *Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. II. Grupioni, Luís Donisete Benzi, (org.). 1995. p. 521.

cada experiência vivenciada, corroborando com Souza,<sup>104</sup> ao relatar a função do professor, o qual deverá resolver “o conflito entre globalização e diversidade, através do respeito pelas identidades e especificidades regionais, locais e pessoais que apenas consolidarão a integração e a coesão social”. Ainda assim, refletir a importância de sua formação enquanto licenciado na formação de professores indígenas.

De acordo com D’Angelis e Veiga,

[...] tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena.<sup>105</sup>

Baseado nesses aspectos, o professor formador obteve uma visão de que os professores indígenas inseridos no centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ terão um papel imprescindível na formação de seu povo no ensino básico. Como relatado por Maher:

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes.<sup>106</sup>

No sentido de minimizar as dificuldades no ensino e na aprendizagem do indígena, seria conveniente que o professor formador tivesse previamente um contato com os preceitos daquela comunidade. Que houvesse na sua própria formação, nas licenciaturas, um currículo adaptado com algumas especificidades que englobassem os princípios indígenas, tendo em vista a realidade Amazônica –

<sup>104</sup> SOUSA, J.M. *O papel do professor face a tensão entre globalização e diversidade*. In F. Patrício (Org). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural uma resposta*. Porto: Porto editora. 2002. p. 4.

<sup>105</sup> D’ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997. p. 34.

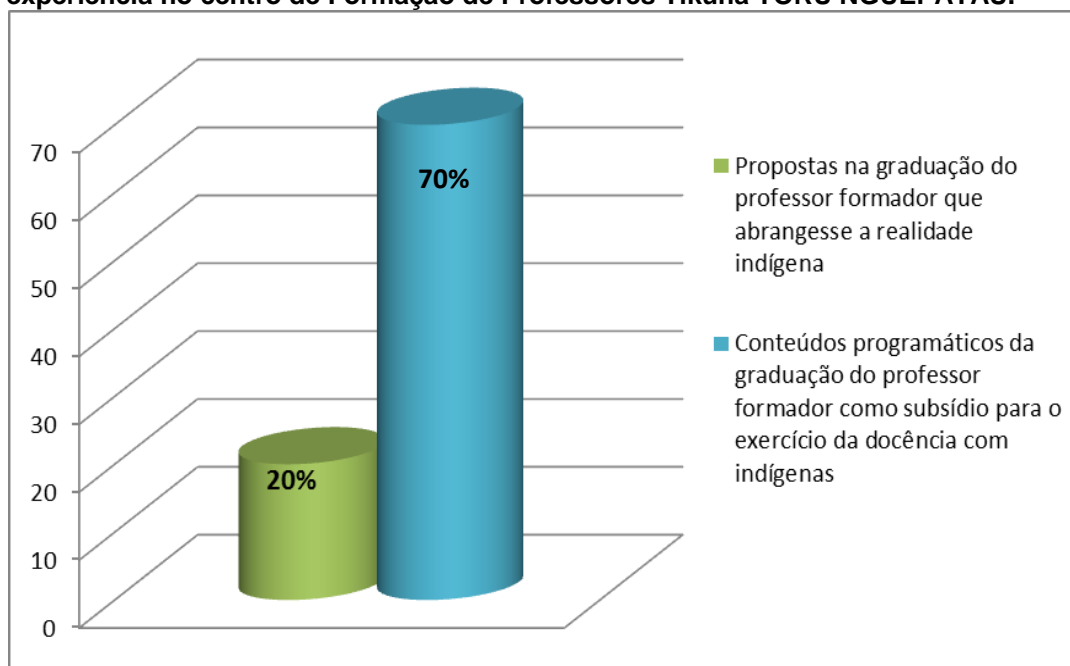
<sup>106</sup> MAHER, T.M.A. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória* (2006). In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Org. GRUPIONI, L.D.B. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. p. 24.

onde há cotas na Universidade para aquela população. Lei N°. 2.894 de 31 de maio de 2004 que dispõe sobre as vagas oferecidas em concurso vestibular para Universidade do Estado do Amazonas.<sup>107</sup> Nesse sentido somente 20% (Fig. 02) dos professores formadores relataram que durante sua formação nas licenciaturas possuíam atividades que englobassem a realidade indígena, como estudos lingüísticos, trabalho de campo na área, produção oral e escrita.

---

<sup>107</sup> DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO AMAZONAS – PODER EXECUTIVO. *LEI 2.894 de 31 de maio de 2004. Art. 5° § 2°*. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/sis/3168-2.pdf>>. Acesso em 01 de outubro de 2013.

**Figura 02 - Fatores minimizantes das dificuldades dos educadores anterior a experiência no centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ.**



**Fonte: Questionário aplicados aos professores da UEA.**

Dos entrevistados 70% (Fig. 02) daqueles profissionais não concordam que os conteúdos programáticos estudados durante sua formação nas licenciaturas tenha proporcionado subsídios práticos para o exercício da docência com indígena, não suprimindo a demanda necessária para atuar com aquela população, como visto nos seguintes relatos,

### **Relato 02**

*“O curso de geografia apresenta grandes lacunas entre a realidade dos cursos normais e o ministrado no curso indígena; Toda a matriz curricular precisaria ser ampliada e REFORMULADA”.*

### **Relato 03**

*“Não me lembro de nenhum com esta adaptação. Quando lecionamos usamos das metodologias dos cursos considerados normais”*

É uma reflexão sobre o que a sociedade e o Estado oferecem aos povos indígenas, uma lição para história, pois não basta pensar em cotas para indígena pensando na diferença cultural, é necessário reavaliar e reinterpretar as possibilidades do convívio na diferença e da educação durante a formação na Universidade (regular),

visto que a Amazônia é construída entre estes setores da população brasileira: os índios, de um lado; e a população não índia e seus professores de outro. É uma concepção sobre o convívio das diferenças, interpretando “a afirmação da possibilidade e a análise das condições necessárias para o convívio construtivo entre segmentos diferenciados da população brasileira, visto como processo marcado pelo conhecimento mútuo, pela aceitação das diferenças, pelo diálogo”.<sup>108</sup>

Outro comentário de um educador dispõe que a abrangência do problema provém da base, das séries iniciais, visto que nas aldeias indígenas há escolas de ensino fundamental indígena.

## Relato 02

*“entendo que a maior dificuldade dos alunos indígenas esteja na precariedade do ensino fundamental e médio. O que os torna muito fracos para acompanhar o nível universitário regular, seria necessário uma reformulação e implementação de uma nova prática pedagógica neste nível de ensino, muito mais importante do que alterar os conteúdos, os quais ao meu ver já estão bem abaixo do mínimo”.*

No entanto, este fato não é diferente das escolas dos não índios, pois uma parcela significativa dos discentes que ingressam na Universidade tem grande dificuldade de adaptar-se ao nível que estão inseridos. Noções básicas deixam a desejar, por exemplo, quando o professor faz uma avaliação diagnóstica no início das aulas, percebe-se então, o que foi trabalhado no ensino médio foi deficiente, estes não possuem conhecimentos prévios suficientes para acompanhar os conteúdos trabalhados na academia.

[...] são temas igualmente presentes nas sociedades complexas e parte integrante da experiência cotidiana em um país como o Brasil, dono de uma multiplicidade de culturas e maneiras de ser, dada a sua natureza pluricultural e multiétnica, e profundamente marcado por desigualdades sociais e intolerância frente à diferença entre os segmentos sociais que o constituem.<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> BRASIL. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: *Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. Il. Grupioni, Luís Donizete Benzi, (org.). 1995. p.17.

<sup>109</sup> BRASIL. *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. Il. Grupioni, Luís Donizete Benzi, (org.). 1995. p.16.

Em uma análise sobre os propósitos pedagógicos do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões<sup>110</sup> alguns educadores relataram que a realidade difere dos objetivos.

#### **Relato 04**

*“Creio que não, porque geralmente, são formações feitas por professores que desconhecem a realidade da educação indígena e acabam apenas mascarando o ensino superior “indígena”.”*

#### **Relato 04**

*“Não. Porque não há propostas pedagógicas para a formação do indígena universitário, e mesmo ocorrendo os seminários com essa preocupação, falta atitude de mudança por grande parte dos docentes, pois a grande maioria não se preocupa com essas diferenças, agindo de forma igualitária quando em sala de aula.”*

#### **Relato 05**

*“Ainda não está cumprindo, pelo menos dentro dos padrões que estamos usando nos cursos considerados normais. Entretanto, se esta formação já está dentro de algum modelo próprio para a formação indígena, falta informar aos professores como é este modelo.”*

A proposta pedagógica orientava o educador na formulação de instrumentos que motivassem reflexões e ações no indígena enquanto acadêmico Universitário, no entanto, não houve um direcionamento prévio quanto à existência do mesmo. Parte dos professores formadores (30%), como visto nos relatos, não adaptaram as experiências adquiridas no ensino superior regular às atividades desenvolvidas na comunidade – no sentido de tornar a aprendizagem mais significativa, divergindo da proposta Pedagógica do Curso na “construção de novos parâmetros teóricos e práticos para a educação indígena, sempre contando com a orientação de um professor-formador”.<sup>111</sup>

No entanto, 70% dos educadores utilizavam metodologias diferenciadas (Fig. 03) no sentido de minimizar as dificuldades apresentadas durante o Curso de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas, propondo metodologias para

<sup>110</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p. 7.

<sup>111</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p. 70.

facilitar o ensino e aprendizagem. “Os povos indígenas têm direitos que lhes asseguram tanto a cidadania, como privilégios específicos em consequência dessa condição mui especial que é a sua vinculação a tradições culturais pré-colombianas.[...]”<sup>112</sup>

Os relatos de alguns educadores (dos seguintes..) sintetizam estratégias específicas utilizadas no centro de formação de professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ.

#### **Relato 06**

*“Produção de um livro didático constando situações vivenciadas por eles; Aulas práticas, utilizando materiais e situações da comunidade para ensinar as disciplinas.”*

#### **Relato 07**

*“As metodologias nos orientam para o encaminhamento dos conteúdos programáticos e posteriormente a utilização dos recursos nos leva a facilitar esse processo.”*

#### **Relato 08**

*“Uso do lúdico após aplicação da teoria; Uso audiovisual durante e após aplicação da teoria; Uso de matéria prima local para reforçar a aplicação da teoria”*

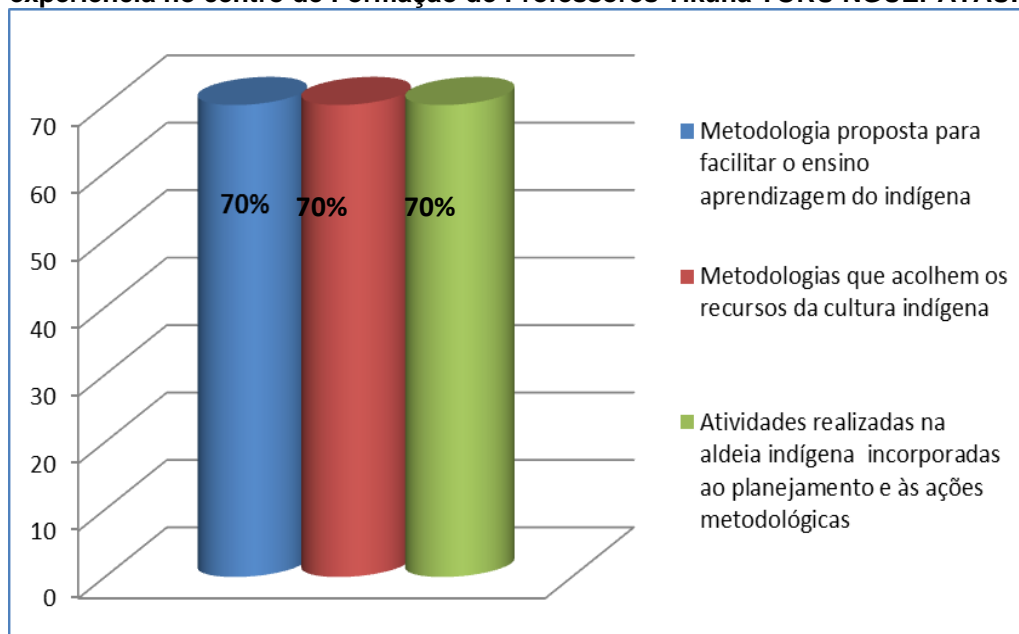
---

<sup>112</sup> BRASIL. A TEMÁTICA INDIGENA NA ESCOLA: *Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. II. Grupioni, Luís Donizete Benzi, org. 1995. p.530.





**Figura 03 - Fatores minimizantes das dificuldades dos educadores durante a experiência no centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ.**



**Fonte: Questionários aplicados aos professores da UEA.**

A escola deve dar um tratamento aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais, às práticas sociais de cada cultura e garantir o acesso de conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional.<sup>113</sup>

Conforme relatos dos educadores, as atividades curriculares construíram-se de forma significativa e contextualizada às experiências dos educandos, integrando-se ao conhecimento e tecnologias disponibilizados para o ensino e aprendizagem na educação superior regular.

Nessa perspectiva de integração de diversidade cultural, os educadores acolhiam os recursos da cultura indígena de forma a facilitar o ensino e a aprendizagem na aldeia (70% - Fig. 03), incorporando as atividades realizadas naquela comunidade ao planejamento e às ações metodológicas da formação pedagógica superior (70% - Fig. 03). “A relevância das preocupações com as possibilidades do convívio na diferença e da educação para o respeito à diversidade

<sup>113</sup> BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996. p. 79.

sociocultural é bastante evidente quando se trata de considerar os povos indígenas no contexto brasileiro mais amplo”.<sup>114</sup>

Numa visão sobre a variedade cultural existente no centro de formação de professores Tikuna TORÜ NGUEPATAÜ, o educador buscou integrar o conhecimento, fruto de suas experiências, aplicado na educação superior regular as atividades realizadas na aldeia, respeitando á diversidade sociocultural daquele povo, como visto nos relatos:

### **Relato 09**

*“O trabalho com produção textual abrange o contexto da cultura indígena: contos, mitos, lendas; Elaboração de livros construídos pelos alunos indígenas, abrangendo a cultura indígena”.*

### **Relato 10**

*“Aulas práticas com o uso de materiais do artesanato indígena para ensinar matemática. As citações da civilização Maias, Astecas, Incas e outros.”*

### **Relato 08**

*“Prática de campo; Pesquisa descritiva. Utilizam-se objetos, hábitos alimentares, área delimitada troca de mercadorias e outros.”*

A nova escola indígena propõe ser espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico. Podem ser conceituadas como escolas de fronteira, ou seja, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena.<sup>115</sup>

Várias atividades podem ser realizadas para que se concretize o processo de ensino e de aprendizagem, visto que quando se alia a teoria com a prática a absorção do conhecimento tende a ser muito mais significativa. Essas práticas quando fazem parte do dia a dia do educando, tornam-se interessante para os

<sup>114</sup> BRASIL. *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.* MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. II. Grupioni, Luís Donizete Benzi, (org.). 1995. p.13.

<sup>115</sup> *Educação Escolar Indígena / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. – Curitiba : SEED – Pr., 2006. - p. 88 - (Cadernos Temáticos). p. 20.*

atores envolvidos neste processo, educador e educando, pois quando se ensina também se aprende.

Portanto, diante desse problema que envolve o processo de ensino e de aprendizagem na Universidade para indígena é papel do educador propor alternativas para a assimilação do conhecimento pelos educandos, ou seja, as palavras proferidas têm que fazer sentido para eles, além do que, respondem que compreenderam ao serem questionados, embora expressem em sua linguagem não verbal o contrário. Isso requer um esforço a mais por parte do educador, como demonstrações, repetição, significados, tradução dos colegas, utilizar temas e atividades práticas de sua cultura de forma relacionada com os saberes formais, e assim facilitar a aprendizagem dos mesmos, ao tornarem-se pesquisadores de sua própria cultura. A aprendizagem por meios que envolvam o cotidiano do aluno torna-se mais significativa, ou melhor, “ressignifica” a construção do conhecimento, como relatado por Oliveira & Alves:

O ensino é produzido por diversos recursos e ferramentas, contudo é necessário que o educador, mediador e/ou facilitador analise o grupo em que irá apresentar o conhecimento por meio dos conteúdos trabalhados. Dessa forma, o ensino e aprendizagem tornam-se mais prazerosos, pois o educador também aprende, pois quando ele permite conhecer a cultura do outro, tudo é inovador, e quando se depara com recursos e ferramentas desta cultura ele percebe o quanto é enriquecedor os instrumentos de orientação para a fixação e assimilação da aprendizagem.<sup>116</sup>

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a função do educador como agente transformador nos cursos de formação de professores indígenas. Como nos adverte Candau,<sup>117</sup> “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.<sup>118</sup>

A Universidade para o indígena é, portanto, um espaço de contato e interação, aonde os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos não indígenas impelidos pelo educador e demais profissionais presentes, se relacionam

---

<sup>116</sup> OLIVEIRA, A.M.L & ALVES, S. C. O. *A interação das tendências matemáticas na comunidade de Filadélfia no Amazonas para um aprendizado significativo*. (2010). In: Amazônia: Sociedade e educação sem fronteiras. BK Ed. Manaus, 2010. p. 14.

<sup>117</sup> CANDAU, V.M. *Formação continuada de professores: tendências atuais* (1996). In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar. 1996. p. 140.

com dificuldades, vivendo na fronteira entre duas expressões, pois ora sobressai a cultura indígena, ora a não indígena.

A primeira turma do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas da região do Alto Solimões, promovido pela UEA em parceria com o Ministério da Educação (MEC), colou grau em 2011, sendo composta por duzentos e quatro (204) índios, englobando habilitação em sete áreas: Língua Indígena Ticuna, Língua Portuguesa e Literatura, e Espanhol (1) Língua Indígena Cocama, Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola (2); Arte e Educação Física (3); Biologia e Química (4); Física e Matemática (5); Geografia e História (6); Antropologia, Filosofia e Sociologia (7).<sup>119</sup> “A composição curricular das 07(sete) Habilitações atende às exigências legais da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, Artigo 1º, Incisos I, II, III e IV”.<sup>120</sup>

Os novos bacharéis em Antropologia, Artes, Biologia, Educação Física, Letras e Matemática são moradores dos municípios de Tabatinga (1.106 quilômetros de distância da capital), São Paulo de Olivença (982 quilômetros), Amaturá (907 quilômetros), Santo Antônio do Içá (878 quilômetros), Tonantins (863 quilômetros), Atalaia do Norte (907 quilômetros) e Benjamim Constant, sede do encontro entre as etnias Cambebas, Caixanas, Cocamas e Ticunas, que marcará o início de um processo de transformação no quadro da educação na região do Alto Solimões, uma das principais reivindicações de populações indígenas em todo o Brasil. [...] Será a maior turma em número de índios a colar grau em uma única cerimônia de sete cursos superiores promovidos pela UEA. [...] com índices de alto rendimento dos alunos ao mesmo tempo em que o número de desistentes foi menor que o esperado.<sup>121</sup>

Por fim, a proposta da Universidade do Estado do Amazonas em uma educação superior para indígenas demonstrou ser sedimentada por uma educação autônoma e de qualidade, pautou-se na interculturalidade, no uso do bilinguismo, no respeito às particularidades da população indígena. A proposta não teve continuidade, não houve formações de novas turmas. No entanto, é necessária essa continuidade, devido a demanda crescente daquela população em formação superior, e assim compartilhar os conhecimentos adquiridos com seu povo.

<sup>119</sup> UEA promove formatura da maior turma de índios do País. Disponível em: [www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br). < Acesso em: 29 de setembro de 2013>.

<sup>120</sup> UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Proposta pedagógica do curso. Curso de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões*. Resolução CONSUNIV 010/2005. 2005. p.13.

<sup>121</sup> UEA promove formatura da maior turma de índios do País. Disponível em: [www.uea.edu.br](http://www.uea.edu.br). < Acesso em: 29 de setembro de 2013>.

## CONCLUSÃO

Este trabalho evidencia os resultados das impressões dos professores formadores que fizeram parte do quadro de docentes da primeira turma do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, bem como suas visões frente a proposta educacional implantada pela Universidade do Estado do Amazonas.

A Universidade do Estado do Amazonas foi pioneira no Estado ao implantar uma Universidade específica para Indígena em uma comunidade indígena. Criando uma proposta pedagógica decorrentes de discussões com participação dos professores indígenas, pautado em uma educação diferenciada e de qualidade.

Em análise do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões foi observada que a visão da Universidade do Estado do Amazonas, não era criar uma Universidade voltada somente para a educação superior de indígenas, e sim uma Universidade centrada em uma educação superior para indígenas, pois as diretrizes propostas foram baseadas nos anseios das comunidades indígenas. No entanto, apesar desse projeto trazer orientações para o grupo de professores formadores, alguns encontraram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, pois não se desvincularam das metodologias do Ensino Superior Regular. Do contrário, em sua maioria, os educadores ajustaram-se às necessidades indígenas, no sentido de adaptar-se ao indígena, e não apenas esperar sua adaptação, visando minimizar as dificuldades encontradas naquela comunidade. Para tanto desenvolviam atividades utilizando matéria da própria cultura local, do universo indígena, tornando os conteúdos bem mais significantes. Foi de suma importância que o curso de licenciatura para professores indígenas funcionasse na própria terra indígena. Pois além de proporcionar maior integração dos professores formadores com a realidade local, favoreceu aos educandos maior liberdade de ação e de manutenção de suas práticas habituais, proximidade com parentes, e facilitou a participação dos idosos em atividades culturais.

Foi verificado, portanto, que apesar da proposta pedagógica do curso esta direcionada a uma educação superior que valorize as práticas culturais indígenas a realidade encontrada no centro de Formação de Professores Tikuna TORÜ

NGUEPATAÜ diferia da teoria. Perpassando desde o planejamento da coordenação até as atividades desenvolvidas pelos educadores. E que a própria Universidade adaptasse em seus cursos regulares algumas especificidades que englobasse os princípios indígenas, tendo em vista a realidade Amazônica – onde há cotas na Universidade para aquela população.

A Universidade para indígena é, portanto, um espaço de contato e interação, aonde os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos não indígenas, impelidos pelo educador e demais profissionais presentes, se relacionam com dificuldades, vivendo na fronteira entre duas expressões, pois ora sobressai a cultura indígena, ora a não indígena.

## REFERÊNCIAS

- BELO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: A história das rupturas*. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro: 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.
- BRASIL. *A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. MEC/MARI/UNESCO. Lopes da Silva, Aracy, org. II. Grupioni, Luís Donizete Benzi, (org.). 1995.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília. Disponível em: <[http://www.pmde.rn.gov.br/content/aplicacao/sesed\\_de/arquivos/pdf/lei\\_de\\_diretrizes.pdf](http://www.pmde.rn.gov.br/content/aplicacao/sesed_de/arquivos/pdf/lei_de_diretrizes.pdf)>. Acesso em: 12 de agosto de 2013.
- BRASIL. *Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez.1996.
- BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, 2007.
- BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto. A presença indígena na formação do Brasil*. Séries Vias dos Saberes n.02. Brasília, 2006.
- BURATTO, Lúcia Golvêa. *A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais*. 2013. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>> Acesso em: 08 de agosto de 2013.
- CANDAU, V.M. *Formação continuada de professores: tendências atuais (1996)*. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.
- CARVALHO, Ieda Marques de. *Professor indígena: um educador ou um índio educador*. Campo Grande: UCDB, 1998.
- CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer. *Uma reflexão sobre a educação indígena*. 2013. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana\\_wiecko](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev21/mariana_wiecko)> Acesso em: 23 de setembro de 2013.
- CAVALCANTE, L.I.P. *Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia*. Revista Brasileira de Educação. 2003.
- COSTA, L.F.M & OLIVEIRA, A. M. L. *O cotidiano e a matemática: uma experiência no curso de formação de professores indígenas*. Manaus – AM: BK, 2009.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997. Disponível em: <<http://ti.socioambiental.org/pt-br/#!/pt-br/terras-indigenas/3874>>. Acesso em 20 de agosto de 2013.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena*. São Paulo: Global, 2001.
- Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) Ações afirmativas*. Disponível em: <[http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217](http://gemaa.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217)>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.
- HENRIQUES, R; GESTEIRA, K; GRILLO, S; CHAMUSCA, A (Orgs). *Educação Escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos Secad 3. Ministério da Educação. Brasília, 2007.



- HERNANDES, Paulo Romualdo; *A companhia de Jesus no século XVI e o Brasil*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.40, 2010.
- LANKFORD Sâmua Menezes Campos. *A imposição do Cristianismo e a transmutação da vida do indígena: Uma abordagem com base no romance Os Selvagens*. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM Nº. 02 – Ano I – 10/2012.
- LEITE, L.H.A. *Universidade e interculturalidade: o desafio da formação de professores indígenas*. In: VII Seminário redetrado – nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires. 2008. Disponível em: <[www.ufmg.br/prpq/arquivos/anexos/Ciencias\\_Humanas.pdf](http://www.ufmg.br/prpq/arquivos/anexos/Ciencias_Humanas.pdf)>. Acesso em: junho de 2011.
- LIMA, Antônio Carlos. *Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MAHER, T.M.A. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória* (2006). In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Org. GRUPIONI, L.D.B. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- MANDULÃO, Fausto da Silva. *Educação na visão do professor indígena*. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.
- MARTINS, Fernanda Santa Rosa Ayla Martins. *Sistema de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais e a Política Agrária na Primeira República: Grupos agrários, projetos e disputas no Maranhão (1910-1918)*. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de História Social da Universidade Federal Fluminense. 2012. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1599.pdf>>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.
- MEDEIROS I.A & GITAHY, L. *Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na Unemat*. Disponível em: [www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/CT0502008F.doc](http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/CT0502008F.doc). Acesso em: Junho de 2011.
- MELCHIOR, Marcelo do Nascimento et al.. *Políticas públicas para a educação indígena na cidade de Barra do Garças MT*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2853\\_1565](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2853_1565)>. Acesso em: 03 de agosto de 2013.
- DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- NETO, Alexandre Shigunov; *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. Educar: Curitiba, n. 31. 2008. Editora UFPR.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.
- O PAPEL DA ONGs. *Povos Indígenas no Brasil*. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/a-sociedade-civil/lista-de-organizacoes-de-apoio-ao-indios>>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.
- OLIVEIRA, A.M.L & ALVES, S. C. O. *A interação das tendências matemáticas na comunidade de Filadélfia no Amazonas para um aprendizado significativo*. (2010). In: *Amazônia: Sociedade e educação sem fronteiras*. BK Ed. Manaus, 2010.
- PAES M.H.R. *A questão da Língua na Escola Indígena em Aldeias Pareside Tangará da Serra – MT*. Revista Brasileira de Educação. n. 21, 2000.

- PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos - desafios da ordem internacional contemporânea*. In: MARTINS, José Renato Vieira e outros (Org.). Educação para a Paz e Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República, 2008.
- PITANGA, M.E.S & LIRA, R.S. *Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/1315.htm>> Acesso em junho de 2011.
- RODRIGUES, Aryon D. Política lingüística e educação para os povos indígenas. In: COMISSÃO Pró-Índio/SP. A questão da educação indígena. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- SANTOS, Sívio Coelho. *Os direitos dos indígenas no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 2004.
- SILVA JR. Gerson Alves. *Educação Inclusiva e Diferenciada indígena*. Psicologia Ciência e profissão, 2000, 20 (1). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v20n1/v20n1a06>>. Acesso em: 04/08/2013.
- SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. *"Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre."* In SILVA L. da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, R.H.D & HORTA, J.S.B. *Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1. 2010. FALTA LOCALIDADE
- SOUSA, J.M. *O papel do professor face a tensão entre globalização e diversidade*. In F. Patrício (Org). Globalização e Diversidade. A Escola Cultural uma resposta. Porto: Porto Editora, 2002.
- SOUZA et al. *Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.
- TOMMASINO, Kimiye. *A Educação Indígena no Paraná*. 22ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Brasília, 15 a 19 de julho de 2000.
- VALENTINI, Aline de Alcântara; *História da Educação Escolar Indígena*. Rev. de Pedagogia Perspectivas em Educação. 2009. ed. 07, ano 03.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papiros, 1989.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

Prezado Senhor (a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa que integra uma dissertação de Mestrado da Faculdade EST, Instituição de Ensino localizada em São Leopoldo – RS. O objetivo desta pesquisa é verificar como os conteúdos e metodologias foram trabalhadas em sala de aula, quais as dificuldades encontradas durante sua experiência. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Desta forma, solicitamos que responda este questionário o qual fornecerá dados sobre o papel do professor na formação docente indígena: uma reflexão a partir das impressões dos professores formadores que atuaram no curso de licenciatura para professores indígenas do alto Solimões.

**1 – Ao lecionar na aldeia você encontra dificuldades para se relacionar com a comunidade indígena?**

( ) sim. Liste uma ou mais dificuldades encontradas no relacionamento interpessoal:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 2.

**2 – Ao lecionar na aldeia você encontra dificuldades metodológicas para ensinar a comunidade indígena?**

( ) sim. Liste uma ou mais dificuldades metodológicas encontradas:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 3.

**3 – Você identifica que na sua graduação há iniciativas e propostas que visam minimizar as dificuldades citadas nos itens “1 e 2”?**

( ) sim. Liste uma ou mais iniciativas e propostas apresentadas pelo Curso:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 4.

**4 - Conteúdos programáticos desenvolvidos pelos componentes curriculares da matriz curricular do Curso suprem a demanda necessária para atuar com a população indígena?**

( ) sim. Vá para o item 5.

( ) não. Cite um ou mais componentes curriculares que poderiam ser reformulados para suprir esta demanda:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**5 – Metodologias são propostas para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem dos indígenas?**

( ) sim. Liste uma ou mais metodologias facilitadoras de processos de ensino e de aprendizagem:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item 6.

**6 – Conteúdos programáticos estudados na graduação têm lhe proporcionado subsídios práticos para o exercício da docência com indígenas?**

( ) sim. Vá para o item 7.

( ) não. Vá para o item 7.

**7 – Professores estão ressignificando os conteúdos programáticos previstos no Projeto Pedagógico do Curso com propósito de facilitar o ensino e a aprendizagem do indígena?**

( ) sim. Vá para o item 8.

( ) não. Por que?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**8- Metodologias propostas em sala de aula acolhem os recursos da cultura indígena de forma a facilitar o ensino e a aprendizagem na aldeia?**

( ) sim. Cite uma ou mais formas de acolhimento de recursos da cultura indígena:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item “9”.

**9 – Atividades realizadas na aldeia indígena são incorporadas ao planejamento e às ações metodológicas da formação pedagógica superior?**

( ) sim. Cite uma ou mais atividades da aldeia incorporadas à sua formação pedagógica:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

( ) não. Vá para o item “10”.

**10 – A formação em nível superior para o indígena universitário cumpre com seus propósitos pedagógicos?**

( ) sim.

( ) não. Por que?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** “O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES FORMADORES QUE ATUARAM NO CURSO DE LICENCIATURA PARA PROFESSORES INDÍGENAS DO ALTO SOLIMÕES”

**Nome do Pesquisador:** VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO

**Nome da Orientadora:** LAURA FRANCH SCHMIDT DA SILVA

1. **Natureza da pesquisa:** O senhor (a) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar como os conteúdos e metodologias foram trabalhados em sala de aula, quais as dificuldades encontradas durante sua experiência, e qual relação com a cultura e prática docente do indígena na comunidade em que atua. Dividiremos a pesquisa da seguinte forma, a saber: a primeira fase consiste em delimitar a unidade que constitui a população alvo (professores) que irá responder os questionários. A segunda fase refere-se à entrega e aplicação dos questionários, com perguntas fechadas e abertas. A terceira fase é representada pela leitura dos questionários e tabulação dos dados neles contidos. A quarta e última fase é representada pela elaboração de relatórios e a divulgação dos resultados documentados na pesquisa.

2. **Participantes da pesquisa:** Ela contará com 20 participantes, todos sendo professores atuantes. Será elaborado um questionário com 10 (dez) perguntas, sendo (01) uma questão fechada e nove (09) com opções de respostas fechadas e abertas.

3. **Sobre as entrevistas:** Faremos o levantamento da população alvo (professores) para participar da pesquisa, respondendo às questões presentes no questionário, visando a coleta de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação dos professores na pesquisa.

4. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participarem deste estudo, o senhor (a) permitirá que o pesquisador possa ampliar seus conhecimentos, ao mesmo

tempo, ensejar que através deste trabalho, possa contar com a participação de todos, pois a população alvo desta pesquisa de campo deverá ser brasileiro/a, maior, capaz, responsável, e ter autonomia suficiente para que possam partilhar dessa comunhão com seus pares, para poder possibilitar aos professores o entendimento do seu papel na educação superior indígena. O senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o senhor (a). Lembrando que este documento salvaguarda o sigilo da identidade da sua instituição e garante a possibilidade de divulgação dos dados relevantes para a pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

5. **Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois não haverá nenhum desconforto durante a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para o estudo referente ao Papel do Professor na Educação Superior Indígena. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, o senhor (a) não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo haja informações importantes sobre o Papel do Professor na Educação Superior Indígena.
8. **Pagamento:** O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Local e Data

PESQUISADOR: VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO

Telefone: (097) 8101 7374

Email: virgiliosantarem@hotmail.com

ORIENTADORA: LAURA FRANCH SCHMIDT DA SILVA

Email: laura@est.edu.br