



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14298 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONHECIMENTOS ANCESTRAIS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Adria Simone Duarte de Souza - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Célia Aparecida Bettiol - FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Jonise Nunes Santos - UFAM - Universidade Federal do Amazonas

Luciano Cardenes Santos - UFG - Universidade Federal de Goiás

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONHECIMENTOS ANCESTRAIS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

Adria Simone Duarte de Souza - UEA

Célia Aparecida Bettiol - UEA

Jonise Nunes Santos - UFAM

Luciano Cardenes - Núcleo Takinahakỹ, UFG

Coordenador: Roberto Sanchez Mubarak Sobrinho - UEA

### **Resumo**

O painel contempla, em suas discussões, três reflexões produzidas por experiências de educação intercultural na Amazônia, na região do Alto Rio Solimões e Javari, local de atuação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E na região do centro-oeste brasileiro, ponto de atuação do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG). A UFAM, UEA e o Núcleo Takinahakỹ promovem cursos para formação de professores indígenas com diferentes nomenclaturas - curso de licenciatura intercultural para professores indígenas do Alto Solimões, Curso de Formação de Professores Indígenas, Curso de Pedagogia Intercultural

Indígena - e projetos pedagógicos de curso, tendo como base comum a noção de educação intercultural. No Amazonas, UFAM e UEA são responsáveis por responder às demandas de todo o estado. E no centro-oeste, o Núcleo Takinahakỹ atende 30 povos, abrangendo os estados do Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Minas Gerais e Goiás. Na primeira experiência, inspirados por narrativas ancestrais, as autoras refletem sobre a formação de professores indígenas por meio de suas trajetórias nos cursos de educação intercultural no Amazonas e em Goiás, problematizando o conhecimento disciplinar e as diferentes concepções de interculturalidade. Na segunda experiência, as autoras apresentam os resultados de uma pesquisa realizada sobre formação e trabalho docente a partir das narrativas de professores indígenas do Vale do Javari nas atividades de estágio supervisionado e reflete sobre questões envolvendo “aprender a língua portuguesa” e a produção de “materiais didáticos específicos”. Na última experiência, a autora aborda as adequações do Curso Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, diante da Pandemia de Covid-19 e os desafios do ensino remoto, envolvendo acadêmicos falantes de diversas línguas indígenas e a ausência de serviços de internet na região Amazônica, demandando a reestruturação das atividades dos diferentes componentes curriculares para dar continuidade às ações do curso com base nos conhecimentos que cada acadêmico possuía sobre seu povo.

**Palavras-chave** Educação intercultural; Formação de Professores Indígenas; Narrativas; Amazônia, Ensino Remoto

### **Pedagogias Interculturais: experiências e reflexividades desde a Amazônia ao Centro-Oeste Brasileiro**

Adria Simone Duarte de Souza - Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Luciano Cardenes - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (UFG)

#### **Introdução**

Na história da criação do povo Magüta, conta-se que foram Y’oi e Ipi, heróis do tempo de antigamente, responsáveis conjuntos aos animais por derrubar a sumaumeira que cobria o sol, a qual a queda deu origem ao maior rio do mundo. Certa vez, estes seres encantados tiveram um desentendimento às margens do igarapé do Ewaré, foi quando um dos irmãos, Ipi se desfez em partículas de jenipapo que caíram no fundo das águas se transformando em peixes. Com uma vara de pescar, Y’oi tentou resgatar o seu irmão e a cada tentativa de pescá-lo, puxava vários peixes que uma vez fora d’água, tornaram-se os muitos povos do mundo. Conta-se ainda que numa outra contenda dos irmãos encantados, o mundo girou e cada povo foi viver numa parte da terra, dando um nome diferente ao grande rio: Apurímac, Solimões, Javari, Japurá, Rio Negro e tantos outros nas 274 línguas faladas por 305 povos que resistem vivendo em pouco mais de 462 terras indígenas no território brasileiro, nas grandes cidades e além.

Nesses giros do mundo nos encontramos no Rio Negro, na cidade de Manaus, em Benjamin Constant, Tabatinga e São Paulo de Olivença no Alto Solimões e em Atalaia do Norte no Rio Javari - territórios indígenas multiétnicos com intensa circulação de alteridades – lugares com práticas de corporalidades, de religiosidades e de ritualidades diversas, com línguas indígenas, o espanhol e o português de fronteira, conjugados nos esquemas de parentesco de nacionalidades brasileiras, peruanas e colombianas. E fomos girados, ainda,

para o Maranhão e para o Centro-Oeste, na cidade de Goiânia.

Como no encontro de rios, articulamos as experiências de uma pedagoga, afluente da teoria crítica e que se aproximou dos estudos curriculares a partir das abordagens pós-estruturais e pós-coloniais. E, um cientista social-antropólogo, tributário dos estudos do pensamento social brasileiro sobre os povos e comunidades tradicionais, das abordagens sobre identidade étnica, processos de territorialização e projetos de educação intercultural decolonial. Os dois nascidos e criados em contextos amazônicos, movidos e atravessados por afetos, memórias, pertencimentos múltiplos, bases das nossas inquietações, problematizações e reflexividades e que acolhem as demandas de regiões-mundo, dos povos para os quais a educação é um dos esteios que ajudam a evitar a queda do céu.

Nessa comunicação, objetivamos refletir sobre nossas experiências na formação de professores indígenas. Para tanto, descreveremos o que foi construído nesta trajetória de educação intercultural, situando em nossas inquietações teóricas e metodológicas, o conhecimento ancestral e a construção de pedagogias interculturais como perspectivas no campo da educação. Trata-se de uma reflexão que se corporifica no reencontro entre dois pesquisadores unidos pelas imersões nos rios e territórios da educação intercultural para a formação de professores da educação escolar indígena nas regiões Amazônicas e Centro-Oeste brasileiro

Essas experiências pedagógicas que nos atravessam e nos inquietam, mobiliza-nos a explorar sua potência em conjunto com autores como Derrida (2007), Haddock-Lobo (2018), Kopenawa e Albert (2015), Luciano (2013), Walsh (2017), entre outros que estão na base de nossas perspectivas enquanto pesquisadores situados no campo da educação intercultural para a formação de professores indígenas.

### **Uma educação que segura o céu: interculturalidades na formação de professores indígenas**

O conhecimento ancestral do xamã David Kopenawa Yanomami nos ensinou que o mundo em que vivemos é resultado e foi construído a partir do que restou de um mundo do passado, quando após uma sucessão de acontecimentos, o céu caiu. A terra que herdamos possui um delicado equilíbrio mantido pelos Xapiri, espíritos que descem à terra para dançar e se olhar nos espelhos dos rios e cuja presença e sabedoria são necessárias para a vida do planeta. É nesse contexto que os Xamãs do povo Yanomami, ao usarem a Yekuana, ao proferirem suas rezas, cânticos e danças para os Xapiri, adiam a queda do céu e o fim do mundo em que vivemos.

A terra, central para o povo Yanomami, foi considerada também por Sônia Guajajara como a mãe de todas as lutas. Intelectuais indígenas – caciques, Xamãs, anciãos e outros porta-vozes de conhecimentos ancestrais nos ensinaram ao longo da história do mundo que as lutas por regularização fundiária, saúde diferenciada e educação escolar bilíngue, específica e intercultural são partes do mesmo objetivo que é a permanência, manutenção e retomada da mãe terra e da ancestralidade.

Nessa trama, o esforço de professores e professoras indígenas na luta pela educação escolar indígena é comparável ao dos Xamãs Yanomami. A educação intercultural pode ser considerada um dos esteios construídos pelos povos indígenas para ajudar a segurar o céu, pois é ela quem mantém, preserva, revitaliza, retoma, desperta os usos, os costumes, as crenças, as tradições, os rituais, as línguas, os fazeres e os mundos destes povos na instituição escolar com efeitos para além dela.

Na história da educação dos povos indígenas no Brasil, a Constituição Federal de 1988

é um marco na garantia dos direitos específicos. A década de 1990 passa a ser o momento da efetivação dos direitos indígenas por meio de políticas públicas, como é o caso da inclusão da educação escolar indígena e dos professores indígenas nas políticas educacionais para a educação básica. Os anos de 2000-2010 foram marcados pelo acesso, participação e inclusão dos povos indígenas nas discussões, criação e no escopo de políticas públicas educacionais - Processo que são desdobramentos das mobilizações das organizações político-administrativas destes povos nas arenas da política nacional e internacional, conforme abordamos em nossas pesquisas (SOUZA, 2022; CARDENES, 2018).

Nesta confluência e diálogo com o campo e agentes da eliminação do racismo e da xenofobia (ONU, UNESCO, BID, UNEAFRO, Universidades, Organizações Indígenas, MEC-SECADI, entre outros) foram produzidas as primeiras iniciativas de acesso de indígenas na educação superior por meio das ações afirmativas, expressadas nas reserva de vagas (cotas) em cursos regulares ou na oferta de cursos específicos para povos indígenas: licenciatura indígena, licenciatura em educação indígena, licenciaturas interculturais.

As licenciaturas interculturais nas quais vivenciamos nossas experiências pedagógicas foram: o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões (2006-2011), realizado na aldeia de Filadélfia, Terra Indígena Santo Antônio; o Curso de Pedagogia com Ênfase em Interculturalidade (PROIND, 2009-2014); o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena no Alto Solimões em São Paulo de Olivença (2014-2018); o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena no Vale do Javari em Atalaia do Norte (2016-2022), todos por intermédio da Universidade do Estado do Amazonas, somando-se ainda o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG em Goiânia.

Do universo de questões que envolvem a construção e execução de um curso de licenciatura para professores indígenas, destacamos que cada curso no Brasil realizou uma leitura epistemológica e crítica diferente, implementando uma política para a diferença que dialogasse mais com o seu contexto e realidade histórica. Na UEA, o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões ficou local e nacionalmente conhecido como “licenciatura Tikuna”, não expressando a presença de povos como os Kokama, Kaixana e Witoto que se faziam presentes naquele curso. O Curso de Pedagogia Intercultural do PROIND surgiu com uma proposta dissidente de interculturalidade baseada no diálogo pelas diferenças, incluindo não indígenas como público alvo da sua formação.

Noutro sentido, o Curso de Pedagogia Intercultural para Professores Indígenas em São Paulo de Olivença foi a retomada das experiências a partir de uma interculturalidade como uma política voltada aos projetos linguísticos, societários e as práticas pedagógicas destes povos. A centralidade da língua como “eixo estruturante”, a produção de material didático bilíngue na formação foi objeto de maior preocupação no Curso de Pedagogia Intercultural para Professores Indígenas do Vale do Javari.

Noutro tempo histórico e contexto das relações dos povos indígenas com a educação superior, o Curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ está baseado numa perspectiva intercultural centrada nos conhecimentos próprios dos povos indígenas para uma leitura decolonial e transdisciplinar do conhecimento. As línguas indígenas e o conhecimento ancestral dos anciões são também foco central da política de formação, dos estágios e das pesquisas desenvolvidas nos territórios.

### **Para não concluir: as experiências de formação**

Os cursos de formação de professores indígenas ao cotejar as formas de produção de conhecimento por parte das culturas ancestrais constataam a necessidade de problematizar a

forma de construção do conhecimento disciplinar da nossa própria sociedade e que se estabelece nas universidades. Cada um destes projetos educacionais configurou sua formação nos limites da “pedagogia do possível” - processando o enfrentamento, construindo propostas baseadas na inclusão, indigenização, mudança parcial ou total de institucionalidades, de acordo com seu contexto político, pedagógico e histórico.

O Curso de Pedagogia Intercultural do Vale do Javari, construído com base no ensino disciplinar, tomando como referência a interculturalidade crítica e a alternância de saberes, possibilitou a construção conjunta com professores indígenas dos povos Matis, Marubo, Matsés e Kanamari. Uma das experiências que nos possibilita pensar sobre diferentes produções curriculares ocorreu nas reflexões conduzidas pelo professor Make Bush Matis, por ocasião do estágio pedagógico onde discutimos os conhecimentos trabalhados na educação escolar indígena.

Make Bush Matis, ao refletir sobre como se tornou um professor indígena, retoma a história do seu povo e a forma de ocupar o território no Vale do Javari, mostrando a pluralidade de suas práticas na vida cotidiana, marcada pela produção de conhecimentos sobre as variedades das plantas, das sementes, das macaxeiras, dos curares, dos lagos, das normas de convivência. Para ele, a ideia de entender o presente, passa pela afirmação dos conhecimentos ancestrais e que possibilitarão o tempo de um futuro Matis.

Numa das outras possibilidades pedagógicas, o curso de Licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ, construiu-se com base no ensino por temas contextuais transdisciplinares que buscam superar o ensino disciplinar, isto por meio da articulação dos conhecimentos ancestrais, das diferentes lógicas de organização, produção e troca de saberes. Uma das experiências que nos atravessa tem sido o ensino do tema contextual “terra, território e ocupação”, ocasião em que as concepções dos professores indígenas de diferentes povos são colocadas para o diálogo, revelando cosmologias, percepções espaciais, diferentes usos do território que se produz numa entidade viva, dotada de agencialidade, como narrado por estudantes Kaiabi, Xavante, Kanela, Gavião.

## Referências

CARDENES, Luciano. **Da tutela à interculturalidade: projetos indigenistas, educação superior e autonomia Tikuna**. 2018. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

DERRIDA, J. A farmácia de Platão. São Paulo: Iluminuras, 1997

HADDOCK-LOBO, Rafael (2013). Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. *Educação e filosofia*, 27(53), 259–274. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27n53a2013-p259a274>.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. **“Sendo com e para o Outro”**: Tradução e diferença entre professores (AS) indígenas do Vale do Javari/AM. 2022. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação. Universidade do

Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica. Pedagogia de-colonial. In.: VILLA, W.; GRUESO, A. (Comps.). Diversidad, **Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

WALSH, Catherine. Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

## **Narrativas de Professores Indígenas Do Vale Do Javari/Am: Perspectivas a partir do Trabalho Docente**

Célia Aparecida Bettiol - Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Roberto Sanchez Mubarak Sobrinho - Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

### **Introdução**

O trabalho aqui apresentado dialoga com as narrativas de professores em formação no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), vinculado ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com recursos provenientes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É importante salientar que os cursos realizados no âmbito do PARFOR são cursos de formação para professores em exercício, ou seja, estes professores já exercem a docência em suas escolas. Desta feita, as reflexões estabelecidas nessa discussão se pautam, em grande medida, nas experiências de seus trabalhos como docentes da escola indígena.

O curso aqui citado foi ofertado aos povos indígenas do Vale do Javari, cujo processo de escolarização se deu num período mais recente, cujos professores se definem no seu trabalho ainda de forma inicial. Há, ainda, aqueles que cursaram o projeto Pirayauara, curso ofertado pela Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) de modo modular, para habilitação em magistério indígena em nível médio (atendendo também a suplência) e tiveram, de certa forma, uma formação inicial, ainda que fragmentada pelo tempo histórico – o curso previsto para cerca de 05 anos demorou quase 14 anos para ser concluído (UEA, 2019) para garantir a formação de professor.

Outros iniciaram o trabalho docente sem nenhum tipo de “formação” para o magistério e vão se construindo como professores ao mesmo tempo em que já são professores. A turma do Vale do Javari, aqui discutida, graduou-se em dezembro de 2022, sendo trinta e quatro (34) professores dos povos Matis, Marubo, Kanamari e Matsés que cursaram a licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena, que tinha como eixo estruturante a língua, seja a alfabetização em língua indígena, seja a inserção da língua portuguesa como língua adicional.

Outras questões são postas nesse percurso, sendo uma delas a forma como concebem e organizam o trabalho em suas escolas. Dessa forma, o trabalho docente está imbricado naquilo que é “pensado” e vivido como escola, seja como elemento de fortalecimento, seja como necessidades e desafios.

Numa perspectiva da escola intercultural, esses conhecimentos da organização do

trabalho pedagógico se completam e constroem possibilidades de enriquecimento cultural e aprofundamento de sua própria cultura, assim como da cultura do outro. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos ocidentais e esses outros subalternizados (WALSH, 2005).

### **Metodologia**

A pesquisa se configura como de abordagem qualitativa e pautou-se na metodologia das narrativas. Teve como objetivo compreender quais elementos se destacam na formação e no trabalho docente destes professores. A opção da narrativa fundamenta-se em Benjamim (1994 apud DUTRA, 2002, p. 372) que argumenta, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Souza (2012, p.46) corrobora afirmando que “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade [...]”.

Dentre as diferentes possibilidades de narrativa, nosso trabalho é uma pesquisa que se pauta na história de vida, cujos sujeitos são os professores indígenas em formação. A narrativa aqui tratada toma como objeto de estudo o trabalho docente desses indígenas, conforme assevera Souza (2014, p.43) “Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa [...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos.”.

As narrativas foram produzidas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, cujo objetivo centrava-se em analisar o trabalho do professor indígena em sua escola (UEA, 2019). As narrativas em questão, constituíram-se em um memorial analítico de seu processo formativo e trabalho docente.

Para discussão dos dados usamos a análise interpretativa-compreensiva que busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação que partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas.

### **Resultados e discussão**

O *corpus* da pesquisa evidenciou categorias presentes em todos os memoriais produzidos, dentre as quais destacamos aqui “aprender a língua portuguesa” e “materiais didáticos específicos”. Essas duas categorias permeiam as narrativas como desafios existentes na sua formação e no trabalho e são discutidas como segue.

#### **Aprender a língua portuguesa**

Cabe aqui ressaltar que os povos Marubo, Matis, Kanamary e Matsés que habitam o Vale do Javari, são falantes de suas línguas e utilizam a língua portuguesa como segunda língua. Conforme Bergamaschi (2012) os indígenas querem uma escola que contribua para a interação com a sociedade não indígena. Nessa direção, aprender a falar a língua portuguesa é uma estratégia de resistência dos povos indígenas para estabelecerem negociações com a sociedade envolvente e defender seus direitos.

Nas narrativas dos professores, "aprender a língua portuguesa" foi destacada por eles, uma experiência do contato com os não indígenas e, para alguns, do contato com a escola ou o curso de formação. Todos afirmam a necessidade de aprendê-la, contudo, cuidando para o fortalecimento da língua materna.

Não há um consenso sobre o período em que a língua portuguesa é inserida na escola,

onde a língua de instrução é a língua materna. No entanto, constatou que há empréstimos linguísticos nas suas falas, o que demonstra que a presença da língua portuguesa precisa ser usada e ensinada como língua adicional numa perspectiva intercultural e “de um bilinguismo de manutenção ou de resistência” (Nobre, 2020, p. 135). Nessa direção, os professores narram a importância da valorização e fortalecimento da língua indígena como a primeira língua destes povos.

### **Materiais didáticos específicos**

Um dos princípios da educação escolar indígena é a especificidade, ou seja, cada povo organiza sua escola de acordo com seu projeto societário, considerando as especificidades de seu povo. Esse princípio reverbera no uso das línguas próprias, no uso de materiais didáticos específicos, calendários e outras questões que perpassam a organização de uma escola.

As narrativas dos professores, aqui mencionadas, expressam a ausência de um material específico, com exceção de alguns materiais produzidos em língua própria por outras organizações, contudo, afirmam a necessidade de produzirem material específico para suas escolas.

As reflexões de Monte (2000) já tratavam dessa questão quando relata a experiência com professores do Acre, falando sobre o que ela chama “experiência de autoria”, onde aos professores indígenas cabia a responsabilidade das decisões relativas à escola no aspecto administrativo e pedagógico. Paladino e Almeida (2012) apontam como sendo uma abordagem necessária na formação de professores indígenas.

Nesse sentido, para Neto (2020, p. 184) é preciso que “o professor indígena seja formado para analisar e propor materiais didáticos para o ensino das línguas faladas em suas comunidades, haja vista quase não se encontrar materiais específicos que atendam às distintas realidades indígenas.”

Entendemos que a necessidade de ter materiais específicos vai ao encontro da construção de uma escola intercultural, haja vista, que a escola é uma instituição criada na sociedade ocidental. Cada povo indígena se apropria dessa instituição e a partir de sua força de negociações, “[...] torna-a própria e específica, não sem problemas, não sem conflitos. No diálogo intercultural intra sociedade indígena, a memória e a tradição são requisitadas como forças constituidoras da escola”. (BERGAMASCHI, 2012, p. 49).

Para que essa escola se constitua são necessários materiais didáticos que contemplem esta especificidade e ancestralidade de cada povo que a requisita. Que estejam presentes os saberes produzidos pelos mais velhos e que reafirme suas culturas.

### **Considerações finais**

A formação de professores indígenas não pode ser dissociada da educação escolar indígena. Grande parte dos formandos são professores em exercício nas suas escolas e trazem consigo conhecimentos já produzidos e elaborados a partir dos contextos onde atuam. Muitos carregam, também, as referências da formação que receberam em cursos não específicos em escolas não indígenas.

As narrativas dos professores do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena nos levam a pensar a necessidade de conhecer as diferentes realidades dos povos presentes nos cursos de formação. Assim, refletimos que os questionamentos, as perguntas acerca dos próprios conhecimentos e aqueles outros apresentados pela sociedade envolvente, seja a língua indígena e a língua portuguesa, seja os materiais didáticos utilizados, necessitam reverberar

na formação destes professores.

## Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana e CZARN, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**, Rio Grande do Norte, p. 371-378, 2002.

NETO, Maria Gorete. Ensino bilíngue que fortalece línguas minoritárias: uma experiência de Licenciatura. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos Barros. (Org.) **Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas**. Campinas, SP. Curt Nimuendajú, 2020.

NOBRE, Domingos Barros. Cursos de Magistérios e fortalecimento de línguas indígenas: é possível? In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; NOBRE, Domingos Barros. (Org.) **Experiências brasileiras em revitalização de línguas indígenas**. Campinas, SP. Curt Nimuendajú, 2020.

MONTE, NiettaLindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, n.111,p.7-29, dezembro/2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/3MSfssT6vbfTYNrKb8mScZb/?lang=pt>. Acesso em 14 de abril de 2023.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. (UEA). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**. 2019.

WALSH, Catherine. Introducion- (Re) pensamiento critico y(de)colonialidad. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

## **Curso Formação de Professores Indígenas – Turma Alto Solimões: Estágio e Pesquisa em tempo de Pandemia**

Jonise Nunes Santos – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

## Introdução

O estado do Amazonas contabiliza o maior número de povos e línguas indígenas do Brasil, tendo na região do Alto Solimões o grupo étnico Tikuna com maior número de pessoas, cujas organizações indígenas reivindicam formação para os professores desde a

década de 1980, porém ainda não conseguiram que as demandas sejam atendidas, principalmente, no âmbito do Ensino Superior que vem sendo pauta específica desde a década dos anos 2000.

Dentre as reivindicações atendidas, delimitamos nossa discussão, à oferta do curso Formação de Professores Indígenas – FPI, da Faculdade de Educação – FAGED, da Universidade Federal do Amazonas, com 60 vagas, distribuídas para candidatos dos municípios Tabatinga, Benjamin Constant e São Paulo de Olivença, pertencentes dos povos Tikuna e Kokama.

Em 2020, a turma Alto Solimões iniciou o processo de conclusão de curso, quando deveria ser ofertado as disciplinas Pesquisa em Letras e Artes e Cotidiano do Professor Indígena I e II, e Estágios II e III, porém, com a Pandemia Covid-19, houve a necessidade de adequar as disciplinas ao contexto de isolamento social e oferta dos componentes curriculares remotamente, que perpassava pelos desafios: acadêmicos falantes de língua indígena que requeria tradução nas orientações, porém com ausência de serviço de internet em cerca de 80% das aldeias, serviço de internet limitado nos municípios, que limitava a realização de acompanhamento eficiente.

Assim, nesse texto, temos como problemática destacar o desafio para que as atividades finais dos acadêmicos da Turma Alto Solimões dessem lugar aos saberes culturais nas atividades desenvolvidas nos Componentes Curriculares Estágio e Pesquisa do curso FPI, durante o período de isolamento social, que limitou as interações entre as pessoas. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral apresentar o percurso trilhado para cumprir os créditos para finalização da Licenciatura, especificamente, na Área Letras e Artes, tendo como referencial a interculturalidade crítica e as Diretrizes para Escola Indígena (BRASIL, 2012) e para Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2015).

## **Metodologia**

Para cumprir o objetivo proposto, metodologicamente, averiguamos as ementas e os Planos de Ensino das disciplinas Pesquisa em Letras e Artes e Cotidiano do Professor Indígena I e II, Estágio II e III, o Parecer nº 013/2012 (BRASIL, 2012) e a Resolução nº 05/2012 (BRASIL, 2012), referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que orientam os percursos que os Sistemas de Educação devem observar na oferta de escola, para serem base de reflexão para analisar as ações do poder público nas aldeias dos acadêmicos, aprofundando o olhar às orientações do Projeto Político Pedagógico das escolas e elaborando proposta de materiais didáticos e paradidáticos para serem utilizados nas escolas.

Analisamos, ainda, o Parecer CNE/CP nº 06/2014 e a Resolução CNE/CEB nº 5, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, para certificarmos os potenciais limites que poderiam existir sobre a proposição de ações que pudessem ser realizadas para responder aos direitos dos povos indígenas, no que se refere à formação dos professores.

Consequentemente, procedemos com análise das ementas dos componentes curriculares que seriam ofertados de forma remota, vislumbrando a aproximação com atividades que pudessem contribuir para a formação, inserindo os conhecimentos do povo de cada acadêmico.

Dessa forma, especificamente na Área Letras e Artes, foram reestruturadas as atividades das disciplinas ofertadas, redistribuindo a reflexão da prática docente dos componentes Curriculares Estágio II e III, Pesquisa em Letras e Artes e Cotidiano do

Professor Indígena I e II, resultando em ações centralizadas no conhecimento de cada acadêmico sobre seu Território, incluindo as ações das escolas em atenção à língua, que se desdobraram em materiais paradidáticos, para fortalecimento do ensino de língua indígena e dos conhecimentos próprios do povo, sendo inseridos nos Trabalhos finais dos acadêmicos da área Letras e Artes, dando assim, lugar aos conhecimentos próprios dos povos Tikuna ou Kokama, conforme o autor do trabalho.

## **Resultados e Discussão**

A instituição escola entre os povos indígenas é uma demanda pós-contato com o colonizador europeu, que utilizou modelos de educação, coordenados pelas missões cristãs, visando integrar os povos indígenas a outros formatos de sociedades, centrados na propriedade privada e na individualidade, que divergiam dos padrões tradicionais coletivos de grupos étnicos, presentes no território invadido.

Por séculos, a escola de base europeia era o único modelo apresentado aos indígenas, porém, não conseguia atingir, em sua totalidade, os objetivos para o total silenciamento dos povos, que resistiram e conseguiram ecoar suas vozes, a partir das décadas de 1960/1970, possibilitando a junção de vozes de não indígenas, que já vinham denunciando as atrocidades cometidas pelo poder público contra os povos indígenas.

As denúncias e manifestações proferidas por membros da sociedade civil organizada se agregam às denúncias dos movimentos de diversos povos indígenas, formando, assim, uma frente para refletir, dentre outros desafios, sobre o processo de escolarização realizado nas aldeias, reafirmando que as ações continuavam com os objetivos de silenciamento das culturas e línguas, iniciados no século XVI.

Assim, iniciam-se reflexões sobre as possíveis contribuições que a escola pode fornecer aos povos indígenas e como essa instituição deve ser organizada para que não continue a serviço do Estado. Para tanto, pesquisadores e membros de instituições não-governamentais em apoio aos povos indígenas, principalmente da região Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, empreendem iniciativas para contribuir com a construção de caminhos e modelos de educação que atendessem aos objetivos dos grupos étnicos. Nesse contexto histórico e político, estrutura-se um cenário favorável para articulação e inserção de direitos específicos aos povos indígenas, na Constituição Federal de 1988 - CF/1988.

Assegura-se, assim, o direito a Terra, principal elemento para manutenção e fortalecimento das sociedades originárias do Brasil, e o reconhecimento como povos, isto é, possui organização social, línguas, processos próprios de aprendizagem, conhecimentos que devem ser respeitados e considerados na formulação de políticas públicas, encerrando, assim, teoricamente, a imposição de modelos de outros mundos nas ações destinadas aos povos indígenas.

Diante dos Artigos específicos na CF/1988 e da publicação do Decreto nº 026/1991 (BRASIL, 1991), a escolarização em territórios indígenas passa a ser atribuição do Ministério da Educação - MEC, cujas discussões voltam-se à construção da Educação Escolar Indígena, Modalidade para atender os povos indígenas, regida pelos Princípios sistematizados nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994).

Nesse universo, o professor indígena começou a trabalhar nas escolas das aldeias sem instrução formal e específica, passando a ter preferência ao acesso em “programas permanentes de formação”, na Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559/1991 (BRASIL, 1991), assim como “isonomia salarial entre professores índios e não-índios”. A exclusividade do professor ser indígena do povo atendido com escolarização, teoricamente, foi assegurada

nas Diretrizes de 1994, seguida do Parecer nº 014/1999, que aprovou a Resolução nº 03/1999, assegurando o direito à docência, por indígena, mesmo sem formação.

Consequentemente surge à demanda por formação de professores indígenas e pela elaboração e execução de cursos específicos para indígenas, inicialmente, no âmbito da Educação Básica – Magistério Indígena e, posteriormente, por cursos de Licenciaturas, que pudessem formar docentes para atender as reivindicações do movimento indígena por escolas que oferecessem anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas aldeias.

A demanda por Licenciaturas Interculturais passa a integrar as políticas públicas, conforme Santos e Pinheiro (2016, p. 21), a partir de 2007, no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007, cujas diretrizes, para a modalidade Educação Escolar Indígena, voltam-se ao fortalecimento da escola, por meio do reconhecimento das pedagogias próprias de cada povo, no processo educacional, para tanto, “[...] procura responder a esse anseio”, inserindo, no PDE, “[...] o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas - PROLIND, considerando a demanda nas comunidades por professores licenciados”.

O Prolind se materializa em editais destinados a Instituições de Ensino Superior, que tenham interesse em ofertar cursos específicos para formação de professores indígenas. Dentre as instituições que se candidataram, registra-se a UFAM, com proposta de oferta de curso, na FACED, voltado à formação em 03 (três) áreas de conhecimento, para responder às demandas. Assim, o curso FPI objetiva formar, em uma “[...] perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas, para atuar” nos anos finais “[...] do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas indígenas, nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes” (UFAM, 2013, p. 14)

Nesse contexto, para realização de ações, tem-se nos componentes curriculares que integram as atividades de Estágio, a possibilidade de promoção de atividades que integrem Extensão, pesquisa e ensino, articulando disciplinas de Pesquisa e de Estágio, conforme a Área do curso. Porém, na Pandemia Covid-19, que decretou o isolamento social como forma de conter a propagação do vírus, as ações coletivas, envolvendo, principalmente, sábios, idosos, foram impossibilitadas de ser realizadas, sendo necessário ressignificar a abordagem utilizada nas turmas egressas, nas quais se realizava grupo de estudos de textos de disciplinas anteriores para fundamentar reflexões do Estágio, além de oficinas atividades interculturais, finalizando com a elaboração de Relatórios ou monografias.

Ressalta-se que esse período de Estágio na licenciatura FPI, conforme garante as Diretrizes para os cursos de formação de professores indígenas (BRASIL, 2015), é o tempo para refletir, dentre outros aspectos, sobre as ações da escola à luz das Diretrizes para Escola Indígena, visando cumprir os direitos à educação escolar indígena e os Princípios que fundamentam as ações e atividades da escola e do processo ensino-aprendizagem.

No contexto da pandemia, a ressignificação das ações foi fundamentada no Parecer nº 013/2012 (BRASIL, 2012) e na Resolução nº 05/2012 (BRASIL, 2012), assim como no Parecer CNE/CP nº 06/2014 e na Resolução CNE/CEB nº 01/2015, com atividades pautadas no cumprimento dos Princípios da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994).

Assim, os acadêmicos foram orientados a analisar o Parecer 013/2012 (BRASIL, 2012), tendo como ponto de reflexão a realidade da escola da aldeia, resultando, na identificação do distanciamento entre o direito assegurado aos povos indígenas e a escola instalada na aldeia, que não considera as orientações das Diretrizes. Ainda tendo por base o Parecer de 2012, no que se refere ao aspecto linguístico, concluíram que o direito à língua ainda não é cumprido, considerando que a maioria das escolas não alfabetizam na língua indígena, quando esta é a primeira língua.

Em atenção aos dados levantados, os acadêmicos foram orientados a elaborar materiais que pudessem contribuir para que o direito à língua e o Princípio Bilinguismo fossem cumpridos e respeitados na escola. Assim, foram produzidos materiais paradidáticos, a partir de conhecimentos do povo, nos gêneros Dicionários Temáticos-ilustrados e Narrativas ilustradas. Foram elaborados, ainda, materiais sobre o ensino da língua indígena, utilizando os dados dos familiares.

Para reunir as atividades e compor o documento considerado trabalho final, optamos pela estruturação em formato de Portfólio, composto de Memorial, dividido em Educação Indígena e Educação Escolar Indígena, que, respectivamente, apresentava os aprendizados construídos com os pais e familiares até o momento que ingressaram na escola, que é o período no qual o acadêmico se apropriou de outros conhecimentos para além do seu povo.

Ressalta-se que o tempo da Educação Escolar estende-se até a graduação, quando muitos registram a permanência da existência do preconceito, mesmo o curso sendo ofertado em uma instituição pública, localizada em um município, cuja população indígena é cerca de 80% do total de pessoas. Porém, destaca-se a resistência de cada acadêmico para continuar e finalizar o curso, que é considerado relevante para ampliar conhecimentos que não chegam à aldeia, a exemplo da importância da língua indígena para os povos indígenas.

As atividades, partindo do Parecer e da Resolução, realizadas na Turma Alto Solimões, promoveram, ainda, a discussão sobre a necessidade de elaboração de Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, visando promover a reflexão sobre o passado, o presente e projetar o futuro, em relação, principalmente, à língua Tikuna, para possibilitar a elaboração de Planejamento Linguístico, voltado à retomada, fortalecimento, manutenção e registro, não só de aspectos da língua, como também de conhecimentos tradicionais que se manifestam nas memórias dos membros da aldeia.

### **Considerações Finais**

A formação do docente indígena deve ser pautada nas demandas dos povos indígenas, voltada à reflexão não de cada espaço destinado à escolarização indígena, quer seja escola, quer seja sala anexo, mas sim da aldeia, da sociedade, para a qual foi pensado um espaço para escolarização formal, regido por normativas próprias, nas quais são assegurados os processos próprios de aprendizagem e o uso das línguas indígenas.

O professor indígena deve contribuir para a materialização dos projetos societários da aldeia na qual exerce a docência, observando os desafios específicos daquela comunidade, que não são iguais em todas, considerando que mesmo sendo de um mesmo povo, em uma mesma região, cada aldeia possui suas relações sociais próprias, únicas.

Por sua vez, os cursos de formação de professores indígenas devem configurar-se como espaços que possibilitem proposição e reflexão de ações para cumprimento dos direitos indígenas, assim como ressignificação de propostas que se distanciam das demandas e contextos próprios de cada povo, para serem instrumentos de resistência frente às iniciativas para assimilação e integração como, ainda, ocorre em ações que apenas reproduzem práticas pedagógicas baseadas unicamente em modelos colonizadores.

As propostas didático-pedagógicas experimentadas com os acadêmicos da Turma Alto Solimões é fruto do movimento contínuo de ação-reflexão-ação-reflexão e possibilitaram a oferta dos componentes curriculares, mesmo em formato remoto, promovendo o processo ensino-aprendizagem, conforme o contexto de cada acadêmico, sem ferir os direitos específicos, garantidos em um conjunto de ordenamentos jurídicos e possibilitando a reflexão sobre o cumprimento dos Direitos à Educação nas aldeias e apontando desafios para serem

superados não nas ações de Pesquisa e Estágio, mas no decorrer do exercício da docência.

## Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer n. 14, de 14 de setembro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb0>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer n. 13, de 10 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SANTOS, Jonise Nunes; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Educação Escolar Indígena em Manaus (2005-2011)**. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas**. 2013.