



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - ICHL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA AMAZÔNIA

MBUESAWA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA
ATRAVÉS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES

MANAUS
2015

JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES

***MBUESAWA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA
ATRAVÉS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha – 2 Redes, Processos e Formas de Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha

**MANAUS
2015**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P814m PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira

Mbuesawa: Formação do professor indígena através da
Licenciatura em Pedagogia / Joyce Karoline Pinto Oliveira
PONTES. 2015

105 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Nelson Matos de Noronha
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino Superior Indígena. 2. Pensamento Social. 3.
Educação Indígena. 4. PROIND. I. Noronha, Nelson Matos de II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES

**MBUESAWA: FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA ATRAVÉS DA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Defesa de Dissertação

Banca Examinadora

**Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha
Presidente da Banca**

Banca examinadora

**Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano
Membro da Banca**

Banca examinadora

**Prof^a. Dr^a. Izauro Rodrigues Nascimento
Membro da Banca**

Aprovada em: ____/____/____

DEDICATÓRIA

A Deus

À minha filha que está por vir

Mariah Karoline

À minha mãe

Célia Regina Pinto Oliveira

Ao meu irmão

Jeferson Jancy Pinto Oliveira

Ao meu esposo

Aldrin Bentes Pontes

Ao meu orientador

Nelson Matos de Noronha

À Universidade do Estado do Amazonas

Coordenação do PROIND

À População Indígena do Amazonas

Dedico este trabalho com muito amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, por ter iluminado esta caminhada na qual busco crescimento pessoal e profissional, e sem Ele não conseguiria chegar até o fim desta jornada que não se finaliza aqui. À minha mãe Célia Regina, ao meu irmão Jeferson Jancy, ao meu esposo Aldrin Pontes e à minha filha Mariah Karoline, pois, na etapa final da pesquisa, engravidei, com muita felicidade, pois é uma dádiva de Deus ser mãe. Estas pessoas fizeram e fazem a cada dia eu vencer os desafios em todos os campos de minha vida.

Ao orientador, Professor Doutor Nelson Matos de Noronha, pela paciência, compreensão e por acreditar em mim no desenvolvimento desta pesquisa, além de ter me apoiado, ensinado durante todo o período que caminhamos juntos neste projeto, seja nas leituras, no estágio docente, pois é o exemplo de simplicidade e dedicação ao magistério, agradeço por todas as lições indispensáveis ao desenvolvimento deste estudo, na minha vida pessoal e acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o qual concedeu a oportunidade de ingressar na pesquisa e na construção do conhecimento científico e pelas novas perspectivas na vida. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo e processo de realização desta investigação.

À Professora Doutora Artemis Soares de Araújo, pela dedicação e apoio na produção intelectual científica. Ao Professor Doutor Walmir de Albuquerque Barbosa, pela disposição em contribuir com referenciais teóricos e experiência profissional para esta pesquisa. Aos membros da banca por terem aceitado participar da avaliação desta pesquisa. Ao estudioso em língua indígena, Jozé Takerá, que auxiliou com o ensino das palavras *Nheengatu* e no resumo em Tupi antigo.

Ao magnífico reitor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Doutor Cleinaldo Costa, ao Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), realizado pela Universidade, em especial à Coordenadora do Curso, Ádria Simone de Souza e à estagiária Evellyn Jacaúna. A realização desta dissertação não teria sido possível sem a contribuição desta Instituição de Ensino, dos acadêmicos, do corpo docente e administrativo, lhes dedico os meus sinceros agradecimentos. E aos que de alguma forma contribuíram para esta dissertação se tornar realidade.

Agradeço a todos e a Capes pela bolsa de estudos!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo descrever o processo de formação pedagógica do professor indígena em Manaus. A dissertação resulta da pesquisa documental com a técnica da bibliometria e a da análise de conteúdo, realizadas a partir de oito amostras dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) realizados no período de 2013 a 2014 por 22 indígenas da capital amazonense, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que faz parte do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND). Estes discentes de Manaus são de 11 etnias. Para isso, levou-se em consideração a construção epistemológica do conhecimento, através do olhar do indígena sobre a formação docente e a relação dos costumes e tradições desses povos no ambiente escolar. Os resultados da investigação apontam que o PROIND proporcionou, em 52 municípios do Estado do Amazonas, a formação em um curso superior, a indígenas e não indígenas. Por sua vez, constatou-se que, nos últimos módulos, houve alterações no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, que anteriormente era conhecido como Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural. Sendo assim, percebemos que este trabalho poderá ser importante não somente para a Academia, mas, sobretudo, para a sociedade de uma forma geral, porque traz à tona uma questão social quase esquecida, o ensino superior indígena, uma vez que ainda são poucas as pesquisas nesta temática.

Palavras- Chave: Ensino Superior Indígena; Pensamento Social; Educação Indígena; PROIND.

ABSTRACT

This paper aims to describe the process of pedagogical training of indigenous teacher in Manaus. The dissertation results of documentary research with the technique of bibliometrics and content analysis, performed from eight samples of Course Completion Works (TCCs) conducted from 2013 to 2014 by 22 indigenous to the Amazon capital in the Bachelor of Education of the Amazonas State University (UEA), which is part of the Training Program Indigenous Magisterium (PROIND). These students of Manaus are 11 ethnic groups. For this, we took into account the epistemological construction of knowledge by the indigenous look on teacher training and the relationship of the customs and traditions of these people in the school environment. Research results indicate that the PROIND provided in 52 municipalities of Amazonas State training in tertiary education to indigenous and non-indigenous. In turn, it was found that in the last modules were no changes in the Pedagogical Project of the Course (PPC) Degree in Education, which was previously known as Degree in Intercultural Education. Thus, we realize that this work could be important not only for the Academy, but above all for society in general, because it brings to light a social issue almost forgotten, the indigenous higher education, since there are few research in this theme.

Keywords: *Indigenous Higher Education; Social Thought; Indigenous Education; PROIND.*

YATIKA

Ko ekara rekopotasaba oipekuabeenga momboesara Manauspe. I kuatiara omoyekosapaba mbobyr mboemombaba rekuatiara ekara (TCC) 2013gui 2014koty, 22 aba manauara oiyapó ebokuey kuatiara Amajon retama nhemboesabusú (UEA) remboesaba moyekosuba nhemboe pe . Ebokuey mboe, moabaporomboesara rekopotara (PROIND)pupé oikó. I ekara ta yapó aipysyk poakatu paper pinimusuyaãg (bibliometria) bé porasepyakabé. Ebokuey manauaretá 11 abaminsui oikó. I ekararesé aiekag aba marāmo oisepyak kuaba remosupixuara monhangaba remomboesara asui ebokuey abatyba rekoababé namé nhemboesaba karamambae. I ekara moyekosupaba poyara uaá PROIND abábé kariresé oikatu momboesarabo Amajon retama 52mairi renhemboeetépe . Apyri, akoéme ekoatybanama mboesayemboe moyekosupaba remboe ramo kuabipyra mboesayemboe moyekosupaba remboe(PPC) remboesayemboe oiyapóné mbaepupé yemosupixuarã mongoka kitāapya. Emonã, asé oiandub uaá i ekara arimbaé katuretépyrama mboesabetésabaresé nhóãbé porikópainresé mopaneyme. Ebokuey oekyia porikómoranduba resaraiasoé mbaeapéperesé. Ebokueya aba mboesabeté. Akasangeyme ebokuey karakuresé rekara kuaityba éranhé.

Iaba- Xaui : *aba mboesabeté; Porikó remoanga (Porikómaité); aba mboesaba; PROIND moabàporomboesara rekopotara.*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- UNIVERSIDADES PÚBLICAS COM LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA	33
QUADRO 02 – INÍCIO DOS CURSOS COM EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA	35
QUADRO 03- LÍNGUAS INDÍGENAS MAIS FALADAS POR NÚMERO DE ESCOLAS	46
QUADRO 04 – CARGA HORÁRIA DO CURSO	51
QUADRO 05 - ROTEIRO DO TCC	62
QUADRO 06 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO DOCENTE	63

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - QUANTIDADE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL	28
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO INDÍGENA	28
GRÁFICO 3 – TRADUTORES PROIND DO 6º MÓDULO	54
GRÁFICO 4 – TRADUTORES PROIND DO 7º MÓDULO	54
GRÁFICO 5 – TRADUTORES PROIND DO 8º MÓDULO	55
GRÁFICO 6 – TRADUTORES PROIND DO 9º MÓDULO	55
GRÁFICO 7 – TRADUTORES PROIND DO 10º MÓDULO	56
GRÁFICO 8 – ACADÊMICOS INDÍGENAS DE MANAUS.....	67

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - SÉRIE DE CADERNOS PROIND/UEA	59
FOTO 2 – CADERNOS DE RELATOS EM ARMÁRIO	61
FOTO 3 – CADERNO DE RELATO CONFECCIONADO.....	64
FOTO 4 – TCCs DIGITAIS GUARDADOS EM ARMÁRIO	64
FOTO 5 – TCCs DIGITAIS GUARDADOS EM ARMÁRIO	64
FOTO 6 – TCCs IMPRESSOS GUARDADOS EM CAIXAS	64

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES TITULARES	52
TABELA 02 - FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES ASSISTENTES	53
TABELA 03 - ASSUNTO DOS TCCs DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA/PROIND-UEA	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETAM	- Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
C.H	- Carga Horária
CF	- Constituição Federal do Brasil
CEB	- Câmara de Educação Básica
CGEEI	- Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CMEI	- Centro de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DFIL	- Departamento de Filosofia
EAD	- Educação a Distância
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENS	- Escola Normal Superior
EPMT	- Ensino Presencial Mediado por Tecnologia
FEFF	- Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
GEEI	- Gerência de Educação Escolar Indígena
HDTV	- <i>High-Definition Television</i> – Alta Definição
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFAM	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFBA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFES	- Instituições Públicas Federais de Ensino Superior
IP.TV	- <i>Internet Protocol Television</i>
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua de Sinais Brasileira
MEC	- Ministério da Educação
OGPTB	- Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües

OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PDF	- <i>Portable Document Format</i>
PEE	- Plano Estadual de Educação do Amazonas
PESC	- Programa de Ensino Sistematizado das Ciências
PET	- Programa de Educação Tutorial
PPGSCA	- Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Am
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso
PRODECA	- Programa Observatório dos Direitos das Crianças e Adolescentes
PROFORMAR	- Programa Especial de Formação de Professores
PROIND	- Programa de Formação do Magistério Indígena
PROLIND	- Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROINFO	- Programa Nacional de Informatização
PUC	- Pontífica Universidade Católica
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SACI	- Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SDS	- Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável
SEED	- Secretaria de Educação a Distância
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	- Secretaria Estadual de Educação
SEIND	- Secretaria dos Povos Indígenas do Amazonas
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SESC	- Serviço Social do Comércio
SPMT	- Sistema Presencial Mediado por Tecnologias
SPI	- Serviço de Proteção aos Índios
TEE	- Território Etnoeducacional
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TICS	- Tecnologias de Informação e Comunicação
UEA	- Universidade do Estado do Amazonas
UECE	- Universidade do Estado do Ceará
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UNEAL	- Universidade do Estado de Alagoas

UNEMAT	- Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFAC	- Universidade Federal do Acre
UNIFAP	- Universidade Federal do Amapá
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFRR	- Universidade Federal de Roraima
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	- Universidade Federal de Tocantins
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
WWW	- <i>World Wide WEB</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1.1 PRIMEIROS INDÍCIOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	25
1.2 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO INDÍGENA	26
1.3 DADOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	27
1.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UEA	36
1.5 MAS O QUE É IP.TV?	39
1.6 REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL NA UNIVERSIDADE	43
CAPÍTULO II - UNIVERSIDADE E O ENSINO INDÍGENA	50
2.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO PROIND/UEA	50
2.2 PERFIL DOS PROFESSORES	51
2.3 ATUAÇÃO DOS TRADUTORES	53
2.4 ACADÊMICOS INDÍGENAS	56
2.5 MATERIAL METODOLÓGICO DO CURSO	57
CAPÍTULO III - CONHECIMENTO INDÍGENA ATRAVÉS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS	60
3.1 ESTÁGIO E OS CADERNOS DE CAMPO	60
3.2 CRITÉRIOS DO TCC	63
3.3 PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS	65
3.4 O OLHAR DO ACADÊMICO E PESQUISADOR INDÍGENA	69
3.5 OS PESQUISADORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	90
ANEXO	97

INTRODUÇÃO

A presente dissertação enfoca que a formação intelectual de um docente é de suma importância para o sucesso em sala de aula no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Não basta uma reprodução do conhecimento, são necessários processos cognitivos eficazes que contribuam para a qualificação deste profissional. A educação indígena surge neste cenário, não como algo inovador, mas como um meio que possibilita a ressignificação de valores, os quais, postos em prática pelas políticas públicas de educação escolar indígena, aumentam as oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, principalmente ao superior. Por isso, surgiram as políticas de inclusão sociocultural das populações indígenas. O que motivou a proposição dessa pesquisa foi entender essas diferentes formas de aprendizagem que envolvem, desde métodos tradicionais de ensino superior, até os que possuem um caráter especial, onde aspectos culturais e sociais são colocados à tona nas atividades desses professores das comunidades indígenas, sua relação com outros acadêmicos não indígenas e como estes discentes indígenas descrevem sua realidade no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Mas, antes de chegarmos a uma consideração mais assertiva, é importante dizer que há carência de dados estatísticos referentes à educação indígena no Brasil, alusivas não só à formação de nível básico como, principalmente, ao ensino superior. Na página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consta apenas um Censo Escolar Indígena¹ realizado no ano de 1999, de forma inédita, e esses dados permitiram, pela primeira vez, uma visão sobre a educação dos índios, quando foram constatadas 1.392 escolas indígenas, distribuídas em todo o Brasil, com exceção do Distrito Federal, Piauí e Rio Grande do Norte.

Nessas escolas, atuavam 3.998 professores, sendo 3.059 (76,5%) índios e 939 não-índios (23,5%) com diferenças expressivas entre as regiões: enquanto, na região Norte, os professores indígenas somavam 82,7%, os da região Sul não chegavam à metade dos professores em sala de aula (correspondiam a 46,2%). Em termos de gênero, confirmava-se a maior presença de profissionais do sexo masculino: os professores indígenas somavam 49,9% do total, e as professoras indígenas representavam 26,7% (GRUPIONI, 2008, p.118-119).

No ano de 2005, realizou-se, pelo INEP/MEC, o Censo Escolar Nacional, que identificou 2.323 escolas indígenas no Brasil, com exceção dos Estados de Piauí e Rio

¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar Indígena 1999**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-indigena>> Acesso em: 23 jun. 2014.

Grande do Norte. No ano seguinte, os dados do Censo Escolar INEP/MEC demonstraram a existência de 2.422 escolas funcionando nas terras indígenas.

A ideia de educação para o indígena que se adotou no Brasil, após ser descartada a educação jesuítica, que passou a ser laica, no qual ela é dada pelo índio integrado, aculturado. Porém, em muitos casos, continua a ser feita por organizações religiosas. No caso da Amazônia, os Carmelitas, que sempre foram mais dóceis ao sistema de Governo, exercem relevante papel nesse campo. O que, no caso brasileiro, contribui para manter a concepção política de integração do índio à sociedade.

Havia muita cantoria de hinos e penduricalhos religiosos, porém menos catequização e disciplina moral. Pelo pouco que sabemos, as aldeias carmelitas eram lugares tranquilos e até alegres. Cada frade era bastante independente, tinha permissão de comerciar ativamente e de empregar índios para enriquecer a si e a sua missão. [...] Quase todas as cidades ou vilas atuais dos rios Negro e Solimões foram, em seus inícios, aldeias carmelitas. (HEMMING, 2007, p.659)

É recente essa direção que se deu à discussão a propósito da política indigenista nacional. Por isso, toda vez que se fala de índio, não se está diante de um problema, mas, sim, de uma questão política, antes de ser educacional. O Ensino Básico é responsabilidade dos Estados e Municípios, desde a Constituição de 1946². O Ministério da Educação (MEC) institucionalmente, não toma conta dessa situação, porque a responsabilidade do órgão é o Ensino Superior³. Vale ressaltar que o curso Licenciatura em Pedagogia, inicialmente intitulado “Pedagogia Intercultural”, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) coordenado pelo Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), da própria instituição, por ser vinculado a uma Universidade Estadual, possui regimento próprio. Logo, não se reporta ao Ministério da Educação, mas, sim, ao Conselho Estadual de Educação que aprova e autoriza o funcionamento

² Art. 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. BRASIL, CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946) - **CAPÍTULO II - Da Educação e da Cultura.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em 07 ago. 2014.

³ A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu.

dos cursos no âmbito estadual. Nos casos do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), estes sim, se reportam ao MEC.

A Secretaria Estadual de Educação (Seduc) é responsável pelos dados oficiais da educação indígena no Amazonas, que está sob o encargo da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI)⁴. Esse Departamento tem a incumbência de preparar os professores. Quando a questão indígena passou a ser discutida, também se politizou esse departamento que, então, incorporou uma série de preocupações mais relacionadas à preservação cultural da língua do que à integração do índio e ao ensino dos conteúdos nacionais.

Na perspectiva da integração, educação para o indígena é a aplicação dos parâmetros e conteúdos nacionais de ensino, como História, Geografia, Língua Portuguesa, entre outras disciplinas. Acontece que, se tem uma questão indígena e quando se fala em índio, não se pode falar no singular, mas, sim, no plural.

No Estado Amazonas, a educação superior indígena tem avançado? O estudo limita-se ao campo da formação superior do professor indígena, pois cada etnia tem práticas culturais diferenciadas. Diante do exposto, é perceptível que os valores, conhecimentos e riquezas sejam levados em consideração dentro do Sistema Educacional de cada povo indígena.

Constituem princípios para a elaboração de projetos de escola em áreas indígenas a efetiva participação das comunidades indígenas, a partir do desenvolvimento de currículos específicos, com calendários escolares que respeitem as atividades tradicionais dos diferentes grupos, com metodologias de ensino diferenciadas, com a incorporação dos processos próprios de aprendizagem de cada povo e com a implementação de programas escolares e processos de avaliação de aprendizagem flexíveis⁵.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao censo de 2010, o Brasil possui uma população indígena estimada em 896.917, composta por 305 etnias, falantes de 274 idiomas, espalhados em todas as regiões brasileiras, porém, há uma concentração maior na região Amazônica. Deste total, 517.383 estão vivendo em Terras Indígenas, enquanto 379.534 pessoas vivem fora

⁴ A Seduc possui a Gerência de Educação Escolar Indígena (Geei) que tem como missão assegurar às populações indígenas condições de acesso e permanência na escola. O objetivo é executar a Política de Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, multilíngue e intercultural nos Territórios Etnoeducacionais (TEE).

⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **O Governo Brasileiro e a educação escolar indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

destas Terras. É importante ressaltar que, apenas na década de 1990, o índio brasileiro passou a ser inserido na educação superior. Eles ainda lutam pelos seus direitos junto ao Ministério da Educação (MEC), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), entre outras entidades.

Nesta pesquisa, descreveremos a evolução da educação superior indígena, tendo como marco a Constituição Federal Brasileira de 1988, para, em seguida, nos determos no contexto do Estado do Amazonas, onde se realizou o Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em Manaus. O curso de cujo estudo nos ocuparemos é vinculado à Escola Normal Superior (ENS), onde são oferecidos, além deste, outros cursos de formação de professores, organizados segundo as Diretrizes nacionais para o Curso de Pedagogia⁶. As aulas são desenvolvidas através do ensino presencial mediado por tecnologia, no qual se tem como ferramenta a *Internet Protocol Television (IP.TV)*, onde os ensinamentos são televisionados, com o acompanhamento de professores assistentes, que são considerados como multiplicadores, e os professores efetivos, visitantes e/ou colaboradores que são denominados titulares. Estes eram locados em um estúdio para gravações internas de TV na capital amazonense, e contavam com o apoio da coordenação do Curso.

Inicialmente, adotou-se a concepção da pedagogia intercultural indígena porque, desde o seu início, o curso foi pensado para preservar a identidade cultural de cada povo. Tanto é que as apostilas, os livros e todo o material de cada módulo⁷ obedeceram a uma metodologia do ensino e da pesquisa adaptada à necessidade do programa, na linha da interculturalidade. Todos os alunos estudavam no período de férias escolares: janeiro, fevereiro e julho. Após o encerramento de cada módulo, voltavam às suas aldeias e/ou escolas no qual tinham alunos indígenas, onde atuavam como professores ou desenvolviam alguma atividade educacional, atendendo aos estudantes do ensino básico que ali se encontravam.

O material pedagógico que, no caso, eram os livros de cada módulo, foi produzido pelos professores titulares da UEA, a Coordenação Geral e a Coordenação Pedagógica do Curso para assegurar que o exercício do ensino venha a ser executado

⁶ Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, onde há 586 indígenas de 31 diferentes etnias, de acordo com dados da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

⁷ Quanto aos materiais didáticos necessários ao desenvolvimento de cada componente curricular, estes se constituirão de livros impressos e aulas organizadas pelos professores titulares, os slides elaborados pelos professores titulares serão disponibilizados a cada acadêmico, de preferência, no início de cada disciplina do módulo via IPTV. (PPC PROIND, s.d., p.47).

conforme as características culturais de cada povo indígena. Somente após essa etapa, as disciplinas concernentes aos estudos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências foram adaptadas à matriz curricular do curso. Devido à especificidade da concepção de Pedagogia Intercultural, além da carga horária dedicada à promoção da interação, destinava-se um tempo, durante as aulas, para que o resumo desta fosse realizado em quatro línguas indígenas: *Tukano, Tikuna, Sateré - Mawé e Nheengatu* (Língua Geral), porém, nem todos os 52 municípios foram beneficiados. E os quatro tradutores recebiam as dúvidas dos acadêmicos e respondiam via *chat* na Internet Protocol Television (IP.TV) nas quatro línguas em que as aulas eram ministradas.

A partir dessa compreensão, as análises nos instigaram a pensar como esse curso repercutiria entre os acadêmicos indígenas de Manaus. Por isso, empreendemos uma análise documental do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desses alunos. Nesse material, consta a mensuração dos dados colhidos sob o foco da problemática da aprendizagem pedagógica dos locais e turmas onde cada indígena desempenha suas atividades educacionais, o espírito de investigação do acadêmico, assim como o campo de pesquisa.

Por se tratar de um TCC ilustrado e comentado, um dos requisitos para a integralização do curso, o trabalho exige que o pesquisador faça uma análise descritiva ordenada de acordo com pelo menos uma das quatro linhas de pesquisa estabelecidas pelo PROIND, tais como: Linha 1 – Terras Indígenas e Demografia; Linha 2 – Educação Escolar e Educação Escolar Indígena; Linha 3 – Meio Ambiente e Diversidade Cultural na Amazônia e Linha 4- Língua, Artes e Culturas Indígenas.

Ao final do estágio, durante o último módulo do curso, serão compostas mesas avaliadoras do processo de estágio via IP.TV. Em cada turno, uma mesa composta por três membros, professores que atuaram no curso, assistirão via interação a representação de uma das equipes de estágio, por turma/município (escolhidas via sorteio). Os membros da mesa tecerão breve avaliação e abordagem qualitativa do processo de formação pelo qual passaram os graduandos, explicitando a análise dos Projetos Interdisciplinares mediante sua “eficácia” na classe/série/disciplina escolhida. Este será o processo de encerramento do curso e do estágio, bem como o TCC. (CARDOSO; CABRAL, 2012, p.162).

Pelo fato de esse curso ter sido finamente delineado, questionamentos políticos e ideológicos ocorreram com frequência em sala de aula. No mesmo período, no ano de 2009, foi criada a Secretaria dos Povos Indígenas do Amazonas (SEIND)⁸.

Do ponto de vista metodológico, para a realização da pesquisa, que é documental, aplicamos a técnica da bibliometria e o método de Bardin (2011), cuja finalidade é analisar o conteúdo e mensurar os eixos temáticos dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Foram examinados oito TCCs produzidos pelos acadêmicos indígenas matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia da Escola Normal Superior da UEA, de Manaus. Por bibliometria, compreende-se uma “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” (ARAÚJO, 2006, p. 12).

Trabalhamos, portanto, com a produção científica realizada pelos discentes entre os anos de 2013 a 2014, que corresponderam às últimas etapas do curso. Além de esse período ser tomado como referência para a análise, observe-se que o TCC é o último trabalho pelo qual se procede à avaliação pela qual se determina a aprovação ou a reprovação do acadêmico. Deste modo, partimos do quantitativo, onde se refletem aspectos qualitativos derivados das expectativas que os discentes depositaram em suas pesquisas.

A partir desse contexto, realizamos uma análise quali-quantitativa. É importante ressaltar que os sujeitos das pesquisas terão suas identidades preservadas. Apenas sua etnia será divulgada. Desta forma, a pesquisa se torna interessante por estudar o olhar do indígena na produção acadêmica científica.

Este tipo de pesquisa tem como característica a restrição da coleta de dados a fontes documentais, isto é, a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. “Estas podem ser recolhidas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 48-49). Além disso, consta, na investigação, a pesquisa bibliográfica, de fontes secundárias, de notícias jornalísticas, livros, documentos oficiais e publicações avulsas. Outro item a ser pontuado é o fato de termos utilizado também a observação indireta da prática docente do acadêmico indígena no curso de Pedagogia da UEA, pelo exame do conteúdo

⁸ A Secretaria de Estado para os Povos Indígenas (Seind) foi criada por meio da Lei nº 3.403, de 7 de julho de 2009, com base na política de etnodesenvolvimento e como um dos marcos do Governo do Estado dentro do Programa Amazonas Indígena. As atividades do órgão começaram no dia 8 de setembro de 2009.

constante nas redações e/ou ilustrações de cada TCC e pela inspeção do espaço físico onde o trabalho foi depositado.

Como o próprio nome indica, é a técnica de observação realizada por um pesquisador. Nesse caso, a personalidade dele se projeta sobre o observado, fazendo algumas inferências ou distorções, pela limitada possibilidade de controles. Por outro lado, pode-se intensificar a objetividade de suas informações, indicando, ao anotar os dados, quais são os eventos reais e quais são as interpretações. É uma tarefa difícil, mas não impossível. Em alguns aspectos, a observação só pode ser feita individualmente. (MARCONI; LAKATOS, 2008, p.79).

Para obter esse material, encaminhamos ofício à Reitoria da UEA, com cópia do projeto de pesquisa, e à Coordenação do PROIND solicitando o acesso aos Trabalhos de Conclusão de Curso de 22 acadêmicos indígenas de Manaus, que concluíram a Licenciatura. Dentre eles, 04 pertencem à etnia *Baré*; 02 são *Tikuna*; 03 são *Sateré-Mawe*; 04 são *Tukano*; 02 são *Dessana*; 02, *Apurinã*. Constam, por fim, 01 estudante *Kokama*; 01 *Yanomami*; 01 *Baniwa*; 01 *Kambeba* e 01 *Mura*.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além da Introdução, onde se expõem o problema, objetivos e a metodologia empregada. Nossa finalidade precípua é fazer com que o leitor compreenda do que se trata o trabalho, apresentando uma macrovisão da investigação científica. No Capítulo 1, consta a fundamentação teórica da educação indígena no Brasil e no Estado do Amazonas, especialmente no que tangem o ensino superior.

O Capítulo 2 explica como foi desenvolvida a pesquisa, a partir de uma visão geral para uma mais específica e detalhada, abrangendo a análise do perfil dos docentes, tradutores e acadêmicos. Estão, nesse capítulo, os gráficos estatísticos para um melhor entendimento da investigação. No Capítulo 3, encontra-se uma breve apreciação de como se deu o estágio docente, descrição da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos acadêmicos, as considerações finais a propósito dos resultados obtidos bem como algumas sugestões para o aprimoramento de trabalhos futuros voltados par o estudo da formação superior de educadores indígenas.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INDÍGENA BRASILEIRA

1.1 Primeiros indícios da educação indígena

“A área geográfica selecionada – o Alto Solimões – é a parte da Amazônia sobre a qual incide a maior parte dos relatos dos viajantes” (OLIVEIRA FILHO, 1987, p.101). Os viajantes, cronistas e pesquisadores que visitaram a Amazônia no período colonial foram, em sua maioria, espanhóis, ingleses e franceses.

Durante esse período, diversos povos indígenas foram descobertos. Destes, alguns foram submetidos reiteradamente ao trabalho escravo; outros facilitaram a prospecção europeia da região, ao mostrar e trocar as riquezas da fauna e flora amazônica. Muitos foram extintos, ocasionando o desaparecimento de numerosas culturas e línguas nativas.

Os povos indígenas, antes de os portugueses se estabelecerem nas terras brasílicas, possuíam um sistema social próprio e bem peculiar, logo, tinham uma forma de educar seus filhos a fim de torná-los cidadão capazes de sobreviver em seu meio e dar prosseguimento ao sistema social vigente. Por isso, faz-se necessário diferenciar, neste momento da reflexão, o que é a educação indígena e o que é a Educação Escolar Indígena (SIMAS; PEREIRA, 2012, p.45).

Na contemporaneidade, o índio é visto como uma atração turística para quem visita a Amazônia. Essa ideia precisa ser deixada de lado, uma vez que eles representam as primeiras civilizações locais. Logo, sua cultura, tradições e costumes devem ser valorizados a partir do respeito. A partir do momento em que não se queira modificar seus hábitos nem sua cosmologia, e se um ensino fundamental, médio ou superior for dado pelas escolas e universidades tradicionais, estes devem promover um ensino bilíngue, para que se preserve a língua.

Conforme Santos (2001), a educação escolar indígena no Alto Rio Negro avançou a partir da década de 1970, quando, nacionalmente, o processo de demarcação de terras indígenas tornou-se meta reivindicatória de lideranças indígenas e de organizações indigenistas não-governamentais, em áreas de grande concentração de índios.

Por conseguinte, ao pensar em uma educação do índio, é necessário criar uma metodologia de ensino específica, na qual se leve em consideração os elementos desses povos. Atualmente, a formação de professores indígenas é vista como um projeto

político, uma vez que existem elementos que auxiliam no fortalecimento de suas organizações através da luta pela diversidade cultural.

1.2 Sociedade e educação indígena

Para refletir acerca da organização do ensino superior para os indígenas, dirigimos um olhar sistemático aos pressupostos que tornam possível a atitude do docente. Tais pressupostos enraízam-se em um contexto histórico cuja compreensão situa-se no domínio do pensamento social brasileiro. Dele partimos para alcançar o pensamento social amazônico, onde se elabora o conhecimento da realidade aqui investigada.

Estudiosos do Brasil agregam ao conhecimento produzido sobre o pensamento social brasileiro recortes que são consequência dos interesses da construção da realidade por abordagens sociológicas, ou por aquelas que, mesmo fora do quadro clássico da reflexão das ciências sociais, apresentam contribuições de enorme importância para a afirmação do campo de influência dessas ciências. (BASTOS; PINTO, 2007, p.32).

No Amazonas, um dos marcos iniciais desse esforço encontra-se nas concepções do cientista social José Francisco de Araújo Lima, surgidas em 1924, aproximadamente, quando iniciou seu mandato como Prefeito de Manaus. O referido autor foi um dos primeiros a questionar e estudar a Sociologia da Amazônia, com a preocupação de articular os conhecimentos sobre educação, saúde, sociologia e política. Se a sociedade e a cultura na Amazônia são hoje um objeto de estudo bastante pesquisado e com um grande avanço, podendo ser compreendida pela identificação de autores, ideias e conceitos, no movimento de formação do pensamento brasileiro, isso se deve, em grande parte, ao pioneirismo daquele eminente intelectual.

É com esses pensamentos dos intelectuais do passado que se constituiu o desenvolvimento da região amazônica, em todos os âmbitos e, principalmente, no ensino, com os recursos didáticos utilizados desde os jesuítas, nas escolas indígenas, até o uso atual das tecnologias nos cursos de licenciatura indígena. “O pensamento social da Amazônia não é um eco de vozes que emudeceram. Nas vozes dos autores passados o tempo dilata-se na projeção das relações sociais do presente” (RIBEIRO, 2012, p.17).

Em Manaus, há quatro escolas de Ensino fundamental, que funcionam em comunidades indígenas e para preservar a cultura dos povos tradicionais, foi estabelecido pelo Prefeito Arthur Neto, o Decreto Municipal 1.394/2011, que assegura aos indígenas a prerrogativa de definir as nomenclaturas das escolas situadas em comunidades tradicionais. A alteração dos nomes das escolas foi publicada no Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), na edição 3.456, de 23 de julho de 2014⁹.

A decisão foi tomada após várias reuniões com as diversas comunidades e a mudança tem o intuito de preservar a cultura indígena. O Decreto 1.394, artigo 2, diz que “a escola indígena adotará o nome a partir da definição do povo ou da comunidade a que se destinar”.

Mudaram de nome as escolas municipais São Thomé, na comunidade de Paraná do Samaúma, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Kunya Taputira; Aleixo Bruno, na comunidade Terra Preta, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Yayumbwewa Rendawa Maku Arú Waimi; Três Unidos, na comunidade Três Unidos-Rio Cuieira, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua; e Boas Novas, na comunidade Viva Nova Esperança, que passa a se chamar Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú (SEMED, 2014).

As escolas, com a nova denominação, de acordo com o projeto de Lei, estão incluídas na estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação (Semed).

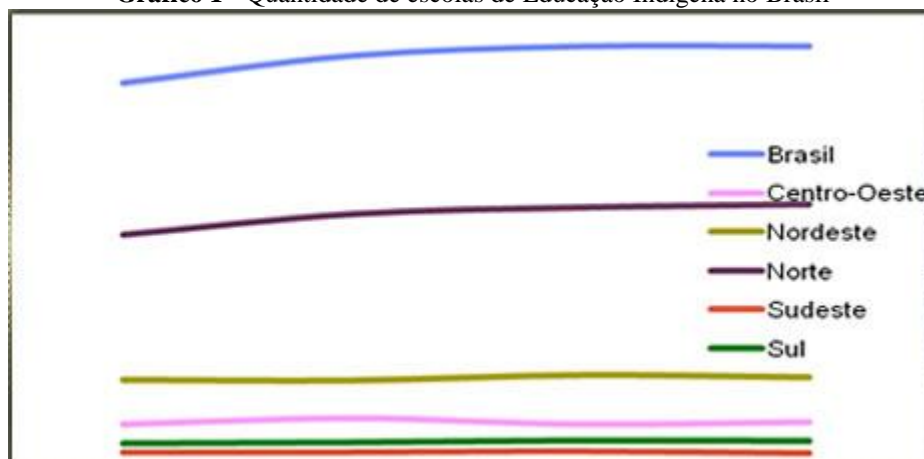
1.3 Dados atuais da Educação Indígena

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) realizou o Censo Escolar de Educação Básica, que apresenta um panorama da Educação Indígena no Brasil. O crescimento do número de escolas com educação indígena, nos últimos quatro anos, vem se estabilizando. Entre os anos de 2009 a 2012, o crescimento do número de escolas foi de apenas 9,7%. A região Sudeste ainda apresentou uma queda no número de escolas de 10,2%. A maioria das escolas indígenas se concentra nas redes estaduais e municipais de educação, tendo, respectivamente, 46% e 52% do total.

As escolas indígenas localizam-se em áreas rurais, demonstrando a forte ligação da educação indígena com as questões da terra. Ressalta-se que, quando analisamos os dados de localização diferenciada da escola, 92% das escolas encontram-se em terras indígenas.

⁹ MANAUS. Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), 23 jul. 2014 - Edição 3.456. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2014/julho/DOM%203456%2023.07.2014%20CAD%201.pdf/vie>> Acesso em: 08 mar. 2015.

Gráfico 1 - Quantidade de escolas de Educação Indígena no Brasil

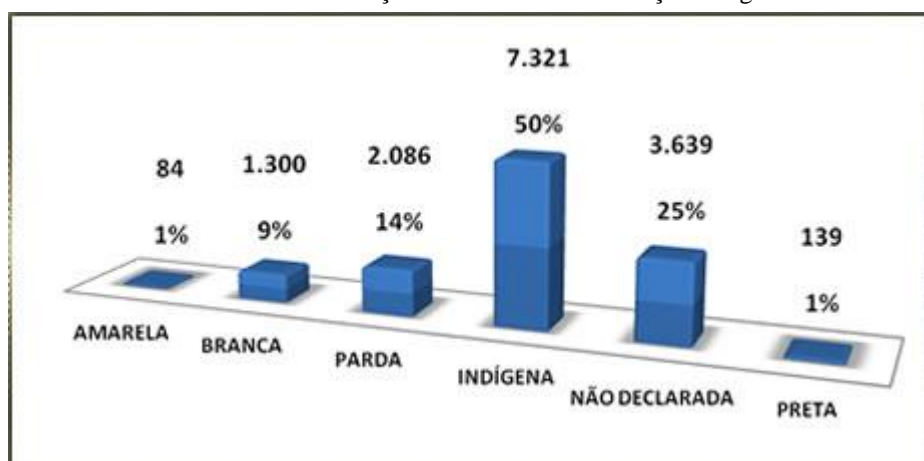


Fonte – Censo Escolar Indígena 2012 - CGEEI/SECAD/MEC

Ainda conforme o Censo de 2012, a propósito da quantidade de docentes em escolas de Educação Indígena no Brasil, por região, de 2009 a 2012, verificou-se que, a partir de 2010, o número de docentes em escolas de educação indígena se manteve estável na faixa de 14.000 docentes.

Em relação ao perfil desse segmento, não existe diferença quanto ao sexo do docente. As porcentagens de docentes do gênero masculino e feminino é quase a mesma ao passo que cerca de 50% se declararam indígenas.

Gráfico 2 - Distribuição de docentes de Educação Indígena



Fonte – Censo Escolar Indígena 2012 - CGEEI/SECAD/MEC

Mais de um terço dos docentes de escolas indígenas possuem curso superior (36,2%), sendo forçoso que esse contingente cresça ainda mais devido aos programas de cotas para os indígenas nas universidades públicas.

Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 13, editado no ano de 2012, os Estados devem estruturar, nas secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Indígena com a participação de indígenas e de profissionais especializados, destinando-lhes recursos financeiros específicos. Tal medida, contudo, ainda figura apenas no plano legal.

Na esmagadora maioria dos casos, isso decorre do desrespeito, demonstrado por alguns Estados e municípios, a premissas já consolidadas como a de que as escolas indígenas são unidades próprias, autônomas e específicas, e que podem, portanto, criar projetos pedagógicos próprios, organizar grades curriculares e calendários que considerem as culturas de cada povo¹⁰.

No dia 27 de março de 2014, a Lei 12.960/2014, alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Art. 1º O art. 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:
“Art. 28.
Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.”
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação¹¹.

Ainda que tenha se tornado possível, mediante a consulta aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, o fechamento das escolas indígenas somente pode se dar após a consulta aos Povos Indígenas, segundo determinação da Convenção 69 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que se tornou lei no Brasil. Todavia, esse dispositivo continua a ser ignorado em muitos lugares do País.

Essa forma de ensino requer o envolvimento do estudante e da sociedade. Ela se deflagra pela elaboração de atividades artísticas e culturais a partir das práticas inerentes às próprias comunidades indígenas. Nas décadas de 1980 e 1990, educadores

¹⁰ Conferir em: RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Relatório de Pesquisa 2012 - Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**, 2013. p.108. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/viol/viol2012.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2014.

¹¹ BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de março de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm> Acesso em: 28 jun. 2014.

trabalharam e conviveram com povos indígenas, partilhando de suas alegrias cotidianas, apreensões e dores em face de um mundo dominador cada vez mais presente. Eles também incorporaram aos seus conhecimentos saberes, sabores e sensações muito além dos encontrados em seus estudos acadêmicos¹².

No mesmo período, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado. Atualmente, vários Programas de Formação de Professores Indígenas são conduzidos, mas, conforme destaca Grupioni (2006), foi na década de 1970 que realmente tiveram o início os cursos de formação voltados para o professor indígena.

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

A partir de 1910, segundo Souza Lima e Barroso-Hoffman (2007), foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que implantou uma rede de escolas para ensinar-lhes as primeiras letras. A partir de 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) substituiu o SPI, e transformou as escolas das comunidades indígenas em uma rede de escolas bilíngues, com alguns professores índios ministrando aulas da língua e algumas tradições.

No ano de 1988, a Constituição Federal Brasileira assegurou aos povos indígenas alguns direitos fundamentais, especificamente relacionados à educação, como o direito à diversidade cultural. No ano de 1991, surgiu o primeiro marco legal, conhecido como Decreto Presidencial nº 26/1991, que conferiu ao Ministério da Educação (MEC) a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular. No mesmo passo, retirou-se da FUNAI o encargo de organizar e executar as ações relacionadas à educação no seio das comunidades indígenas.

¹² Verificar na Resenha da obra de GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002. Disponível em:

<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Resenha.pdf> Acesso em: 22 jun. 2014.

Em 1993, o MEC produziu o primeiro documento sobre educação escolar indígena, que falava da construção de currículos para a alfabetização e de 1ª a 4ª série, além de destacar a formação de professores de nível médio. Em 1994, foi constituída uma coordenação no Ministério da Educação para cuidar da educação indígena; ela recebeu o nome de Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas – nome que caracteriza bem qual o trabalho a ser desenvolvido. (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2007, p. 91).

Para dar suporte à educação que ora está em sala de aula, fazendo uso do método tradicional de ensino, o qual, em muitas situações, se faz na própria comunidade indígena – ou espaço não-formal -, foi iniciado, em 1995, no Brasil, um projeto de formação de professores falantes da língua indígena, tanto nas etapas presenciais como nas não-presenciais: era o projeto *Yanomami*.

Em seguida, surgia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que abraçou o princípio de que os objetivos, currículos e calendários escolares, nas escolas indígenas, seriam definidos por cada comunidade. No que diz respeito à educação superior, a Lei pontua que deve ser estimulada a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e o do pensamento reflexivo; além disso, nas suas disposições gerais, ressalta:

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

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

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

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

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

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

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

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3o No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011).

Com as discussões e os movimentos indígenas em torno da temática da educação, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Com este documento e a Resolução nº 03/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas, em 14 de setembro de 1999, tendo como fundamento o Parecer nº 14/99¹³ do CNE.

Dessa forma, ficou determinado que os professores das escolas indígenas sejam, prioritariamente, membros de suas próprias comunidades, ou seja, índio ensinando índio, através das Políticas Públicas estabelecidas pelo MEC. Mas, para isso, é necessária a formação superior. Surgiu então, em julho de 2001, a primeira licenciatura indígena do Brasil, através da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). A Universidade Federal de Roraima (UFRR) também implantou cursos específicos para formar professores índios, em dezembro do mesmo ano.

Porém, em 2004, houve mudanças no MEC, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, dentro dela, passou a existir uma Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

Nesse Período, em 2004, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou uma consultoria para a Secretaria de Educação Superior (SESU), que faz parte do MEC, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino básico indígena, através da formação e da capacitação de professores índios. Neste contexto, foi lançado, em 29 de junho do ano de 2005, o Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo era promover a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas com a finalidade de graduar professores indígenas em nível superior¹⁴.

(...) mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implantação de

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

¹⁴ Ver Edital N° 5, de 29 de junho de 2005, publicado no D.O.U. de 30 de junho de 2005, seção 03, página 49.

políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas.¹⁵

Oito universidades públicas foram as primeiras a oferecer, em 2005, cursos de licenciatura intercultural, a partir do edital do PROLIND - SESU/SECAD.

No primeiro momento, participaram do certame oito universidades, ofertando licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. Dados disponibilizados em 2014, pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECAD/MEC), mostram que 18 Instituições de Ensino Superior (IES) (vide Quadro 01) oferecem curso PROLIND¹⁶.

Quadro 01- Universidades Públicas com Licenciatura Intercultural Indígena

Nome Instituição	Curso	Cursistas
Universidade Federal de Goiás (UFG)	PROLIND	215
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	PROLIND	262
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	PROLIND	120
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	PROLIND	120
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	PROLIND	125
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	PROLIND	546
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	PROLIND	120
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	PROLIND	90
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	PROLIND	40
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	PROLIND	80
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	PROLIND	140
Universidade Federal do Ceará (UFC)	PROLIND	80
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PROLIND	160
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	PROLIND	46
Universidade Federal do Acre (UFAC)	PROLIND	52
Universidade do Estado do Ceará (UECE)	PROLIND	122
Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL)	PROLIND	80
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	PROLIND	108
18 IES		2506

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos pela CGEEI/SECAD/MEC.

De acordo com dados do Ministério da Educação, referentes ao período de 2007-2012, a matrícula na educação básica, nas escolas localizadas em terras indígenas,

¹⁵ Conferir os objetivos do PROLIND. BRASIL. Ministério da Educação. **PROLIND**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445&Itemid=817 > Acesso em: 12 mai. 2014.

¹⁶ Os dados foram fornecidos pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECAD/MEC), via e-mail da pesquisadora em: 02 jul. 2014.

apresentou ligeira queda entre os anos de 2011 e 2012. No Ensino Médio, incluíram-se matrículas no ensino integrado à educação profissional e no ensino normal/magistério¹⁷.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)¹⁸ esclarece que a ampliação da oferta do Ensino Fundamental e do acesso ao Ensino Médio resultou no crescimento da demanda pelo Ensino Superior. Cada comunidade indígena tem sua própria organização, além dos costumes e tradições. O acesso à educação promove o diálogo intercultural assim como beneficia as crianças e os jovens indígenas para cursarem o Ensino Fundamental nas aldeias e em escolas direcionadas a este público. Guimarães e Villardi declaram:

O grande desafio que se apresenta às instituições brasileiras é como viabilizar o acesso de estudantes indígenas à educação superior. A conclusão do ensino médio já é, em si, uma conquista obtida com grande sacrifício pelos jovens e suas famílias. Além das questões de ordem econômica [...]. Estudantes indígenas enfrentam, nas escolas, discriminação e preconceito. Estudantes indígenas enfrentam o despreparo até mesmo de gestores e docentes das escolas, regulares ou supletivas, nas quais o direito à diferença é simplesmente ignorado. (GUIMARÃES & VILLARDI, 2010, p.45).

O primeiro curso de Licenciatura Intercultural aconteceu na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no ano de 2005. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) descreve que são 20 universidades públicas que oferecem Licenciaturas Interculturais específicas, que estão previstas pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001¹⁹.

As culturas não existem abstratamente, são saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2012 Resumo** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 25 abr. 2014.

¹⁸ FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>> Acesso em: 25 abr. 2014.

¹⁹ Plano Nacional de Educação. Capítulo 9 - Educação Indígena - meta 17: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. Ver em: BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 25 jun. 2014.

formadas em contextos culturais determinados, mas, são as pessoas que fazem cultura, (vide Quadro 02), constam as instituições de ensino, neste aspecto²⁰.

Quadro 02 – Início dos cursos com educação superior indígena

UF	Instituição de Ensino Superior – Estadual e Federal	Ano do início do curso
MT	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	2005
AM	Universidade Estadual do Amazonas (UEA)	2006
MS	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2006
MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2006
AP	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	2007
RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2007
AM	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	2008
CE	Universidade do Estado do Ceará (UECE)	2008
CE	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2008
AC	Universidade Federal do Acre (UFAC)	2008
PB	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2009
PE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2009
RO	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2009
BA	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2009
BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	2010
AL	Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL)	2010
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2010
GO	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2010
SC	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2011
AM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	2012

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos em julho de 2014 pela CGEEI/SECAD/MEC, via *e-mail*, em resposta à consulta feita pela pesquisadora.

Nesta concepção, a estratégia intercultural do ensino e a metodologia a ser aplicada durante um curso superior ao indígena consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

Um currículo intercultural é fundamentado no contexto das comunidades indígenas, e o professor indígena será formado para responder a esta realidade específica, a qual se modifica de acordo com os aspectos do tempo e do espaço. Entende-se que essas devem planejar a formação de seus educandos a partir de projetos específicos de cada comunidade e o professor licenciado deverá estar preparado para exercer docência nessas escolas. (CARDOSO; CABRAL, 2012, p. 36).

Deste modo, a educação intercultural apresenta-se como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de

²⁰ Os dados foram fornecidos pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECAD/MEC), via *e-mail* da pesquisadora em: 02 jul. 2014.

fatores e dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas²¹.

1.4 Educação superior Indígena na UEA

No dia 17 de julho de 2006, iniciou-se uma das primeiras experiências de educação superior indígena oferecida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), através do curso superior de licenciatura para professores indígenas do Alto Solimões, especificamente na Aldeia Filadélfia localizada no município de Benjamin Constant (distante a 1.121 quilômetros de Manaus) e faz fronteira Brasil com Peru e Colômbia. Esta turma iniciou com 220 professores *Ticunas* e outros 30 dos povos *Cocama*, *Caixana* e *Cambeba*. Teve a duração de cinco anos, divididos em dez etapas presenciais e nove intermediárias, cujo objetivo era a formação de docentes para trabalharem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas aldeias. Este curso foi dividido em dez módulos e aplicados sempre no período de férias escolares para não prejudicar o ano letivo nas escolas onde são professores.

Por meio do Edital no. 009/2006-UEA e de acordo com a legislação educacional em vigor, foram abertas as inscrições para o processo seletivo no período de 16 a 24 de junho e 2006, ao Curso de Licenciatura Específica para Professores Indígenas do Alto Solimões, a ser ministrado no centro de Formação de Professores Ticunas – Toru Nguepatau, na aldeia Filadélfia, município de Benjamin Constant, estabelecendo conforme o previsto no projeto inicial 250 vagas. (UEA, 2009, p.79).

A demanda do curso partiu da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngüe (OGPTB)²² que buscou a parceria com a UEA, apresentando a primeira versão do projeto do curso em abril do ano de 2004. O projeto foi aprovado no âmbito da UEA em 2005, e em julho de 2006 foi iniciada a primeira etapa. O curso superior recebeu apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas (Prolind). Esta graduação da UEA contou, também, com apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai), Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, e

²¹ SOARES, Artemis; LIMA, Priscilla; SOLART, Mireia. **Relato de experiência do cotidiano escolar no Médio Solimões (Maraã-Amazonas) na Escola Kanamari**. In: I Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais. Niterói: Coninter. 2012, p.15.

²² A Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües (OGPTB) foi criada em dezembro de 1986 e constituída juridicamente em 1994, atua numa extensa área formada pelos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, na região do Alto Rio Solimões no estado do Amazonas.

do Fundo Indígena de Desenvolvimento, organização não-governamental com sede na Bolívia.

No âmbito do Estado do Amazonas, foi promulgada em 31 de maio de 2004 a Lei Nº. 2.894 que trata dos compromissos do Governo do Estado com a formação superior da população indígena, através da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e menciona em seu Art. 4º:

[..] oferecer cursos de graduação específicos para a população indígena, estabelecendo o necessário diálogo intercultural e privilegiando as regiões de maior concentração desses povos.

Por conseguinte, o curso foi ministrado por professores da Universidade do Estado do Amazonas, da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngües, além de outros docentes de universidades do Brasil contratados pelo Prolind. No período das férias escolares, professores índios do Alto Solimões, especificamente dos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, mudavam-se temporariamente para a aldeia Filadélfia, para participarem do curso que era realizado no período diurno (manhã e tarde) com uma carga horária total de 3.440 horas, onde dois anos eram destinados à formação específica, num total de dez etapas presenciais (de ensino intensivo) e nove etapas intermediárias e três anos e meio de formação básica.

O Projeto Pedagógico do Curso teve em sua primeira etapa os seus eixos temáticos definidos pelos professores-alunos, onde foram selecionados os conteúdos curriculares científicos e culturais, as diferentes atividades presenciais e intermediárias, as propostas de Estágio Supervisionado, o foco das análises das Práticas Pedagógicas e dos trabalhos desenvolvidos na Orientação de Estudos e Pesquisas, bem como os temas dos Materiais Didáticos Específicos.

A matriz curricular do curso terá por base os temas definidos durante os encontros para discussão e planejamento deste projeto, que são: educação, identidade, direitos, terra indígena e desenvolvimento sustentável, meio ambiente, saúde, escola indígena e autonomia, arte, cultura e línguas. Essas questões derivam das demandas das comunidades de origem dos professores e buscam estabelecer um profundo vínculo entre o estudo, o ensino e a vida dos diferentes povos do Alto Solimões. (OGPTB, 2004, p.29-30).

Ao todo, 204 estudantes concluíram o curso no ano de 2011, se graduando em Antropologia, Artes, Biologia, Educação Física, Letras e Matemática, mas houve 46 desistências (18,4%). A pesquisa de Doutorado desenvolvida por Sirlene Bendazzoli em 2011 e intitulada "Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de

Professores Ticunas no Alto Solimões/AM", apresenta que apesar do curso ter finalizado também no ano de 2011, não houve mais parceria com a UEA porque se tratou de uma experiência que não ficou no discurso da educação diferenciada. As apostilas, os docentes, a matriz curricular do curso passaram por alterações no ano de 2008, fugindo da proposta inicial do curso, como expõe Bendazzoli (2011) que também participou como colaboradora da equipe da OGPTB:

A falta de compromisso da Universidade e dos seus docentes fica expressa na descontinuidade das aulas, dos formadores em constante troca, dos conteúdos que não tem sequência de uma etapa para outra dificultando e fragilizando em muito a aprendizagem e a formação dos professores (com exceção de Língua Ticuna, Kokama e Espanhol que mantém os mesmos professores). Os temas presentes no PPP e que articulavam as disciplinas em cada etapa deixaram de existir, assim como não há mais seminários interdisciplinares com a presença dos docentes das várias áreas, especialistas indígenas e não-indígenas convidados para ministrarem palestras e participarem de debates privilegiadamente, interculturais. (BENDAZZOLI, 2011, p.400).

O Projeto Pedagógico da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é norteado pela Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 10.172/01, Plano Nacional de Educação (PNE), pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), além da Portaria Ministerial 559/91 e da Resolução CNE/CEB nº 003/99. Nesse contexto, foi exitoso o esforço dessas populações indígenas, que vêm buscando, de forma crescente, o acesso à Universidade, pensando em habilitar e qualificar professores que já atuam no magistério regular para exercerem suas atividades nas escolas e comunidades indígenas.

Para tanto, diante da experiência do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões, foi realizado, no ano de 2009, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e em uma única etapa, o Vestibular Especial-Educação Indígena²³, ofertando 2.500 vagas para a formação de profissionais da área de educação indígena, em 52 municípios do Estado, incluindo Manaus. O exame ficou dividido em Grupo I, onde 70 % das vagas foram destinadas a candidatos, índios ou não índios, que exercessem a docência em escolas indígenas. E o Grupo II destinou 30% das vagas aos demais candidatos interessados.

²³ O vestibular especial consistiu de uma prova de múltipla escolha, constituída de 60 questões objetivas, das seguintes disciplinas: História, Geografia, Física, Química, Língua Portuguesa, Biologia e Matemática com duração máxima de quatro horas.

Inicialmente, o curso foi pensado para atender cerca de 2500 alunos, sendo a maioria, indígenas. Ocorreu que, no ato da matrícula, este contingente estimado não foi alcançado e, desses 2500 matriculados, somente cerca de 25% eram indígenas. O curso em questão é ofertado em 52 municípios e tem como uma das estratégias metodológicas, o ensino mediado pelo sistema do IPTV (BARROSO; BETTIOL; AZEVEDO, 2013, p.3).

Porém, no segundo semestre do ano de 2013, devido à demanda indígena ser reduzida, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elaborado pela Escola Normal Superior (ENS), foi alterado, deixando de ser Pedagogia Intercultural para apenas Licenciatura em Pedagogia. Analisaremos a nova versão do projeto político pedagógico do curso na sequência da pesquisa. O curso foi desenvolvido por meio de ensino presencial mediado por tecnologia - plataforma tecnológica da *Internet Protocol Television* (IP.TV) ou (TV.IP), um método de transmissão de sinais televisivos, cuja ação comunicativa se realizou na interlocução televisionada, com o acompanhamento de Professores Assistentes que atuaram como multiplicadores, nas salas de aula dos 51 municípios do interior do Amazonas e na capital amazonense, onde o curso aconteceu. A responsabilidade de gerenciar o sistema ficava a cargo de Professores Titulares que eram efetivos, visitantes e/ou colaboradores.

1.5 Mas o que é IP.TV?

Na contemporaneidade, no Brasil, a profissionalização é uma exigência da sociedade capitalista. Para ser professor, o que conta é a experiência e o currículo e, atualmente, este critério se faz presente também nas comunidades indígenas. Mas, será que a aquisição do conhecimento por meio das aulas semipresenciais que se utiliza do *Internet Protocol Television* (IP.TV) está sendo eficaz? Como os ensinamentos da graduação estão sendo colocados em prática nos 52 municípios onde estes professores/docentes se fazem presentes ao ministrarem suas aulas? É algo para a sociedade refletir e questionar: a necessidade de se repensar a modalidade à distância e presencial, assim como a Educação Intercultural Bilíngue dentro da Universidade.

A partir da programação em alta definição, *High-Definition Television* (HDTV) e com o avanço das tecnologias banda larga, serviços como IP.TV passaram a ser uma realidade no Brasil, principalmente no Amazonas, através do Centro de Mídias da Secretaria de Estadual de Educação (Seduc) que disponibiliza o serviço para a UEA.

IPTV é uma nova tecnologia que permite muito mais flexibilidade para gerenciar conteúdo e facilita a interação direta com as fontes de conteúdo, melhorando o *feedback* e planejamento futuro. A experiência do cliente é muito melhor, permitindo mais controle sobre o tipo de conteúdo imediatamente disponíveis, bem como a comunicação de duas vias com provedores de conteúdo (RAMIREZ, 2008, p.22).

A partir de então, a IP.TV²⁴ tornou-se um processo que vem auxiliando o ensino-aprendizado. O qual, segundo Delors (1998), não pode ser limitado à transmissão do conhecimento, mas deve ser incrementado, levando à construção de competências que capacitem a tarefas intelectuais de concepção, estudo e organização necessárias ao futuro profissional. “O sistema IP.TV tem a capacidade de acessar e gerar informações para videoconferências, simpósio, textos, *chats*, *emails*, com visualização coletiva, a partir de um único aplicativo para transmitir áudio e vídeo pré-gravados, a partir de equipamentos, como DVD” (UEA, s.d., p. 21).

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) disponibiliza para 52 municípios amazonenses aulas *via Internet Protocol Television* (IP.TV), onde há interação de forma síncrona, ou seja, em tempo real. Mas as aulas não deixam de ser presenciais, pois a UEA possui regimento próprio, diferenciando-se dos demais cursos a distância. O curso de PROIND/UEA utiliza o Sistema Presencial Mediado por Tecnologias (SPMT) via IP.TV. Isso quer dizer que as aulas, além de serem realizadas pelo método tradicional em sala de aula, também se fazem à distância, onde são transmitidas via satélite com um protocolo da *World Wide WEB* (WWW) e a interação professor/aluno pode ocorrer independente do distanciamento, tornando-se um recurso de mobilidade que beneficia principalmente as comunidades interioranas do Amazonas, através da videoconferência.

Apesar de a IP.TV não ser uma Educação a Distância (EaD), é importante lembrar que, desde o período de 1971, essa modalidade de ensino teve notável crescimento, quando iniciou a primeira “turma” da *Open University* Inglesa. Nessa trajetória, lançaram-se muitos empreendimentos. Produziu-se uma literatura abundante e frequentemente redundante. Em dezembro de 1995, o Governo Federal criou a

²⁴ Sobre o uso do IPTV, durante o curso solicitou-se aos professores titulares que a programação das aulas fosse mais intensa no período da manhã, na utilização de aulas ao vivo e, num segundo momento, à tarde, os professores titulares, assistentes e os alunos utilizassem o recurso de forma pontual, ora no *chat*, ora na interação junto às turmas, concomitantemente ou uma a uma, conforme planejamento. Além de possibilitar processo de produção coletiva e a troca de conhecimentos e saberes. (PPC PROIND, s.d., p. 40).

Secretaria de Educação a distância, que tem atuado em duas grandes frentes: o Programa denominado TV Escola e o Programa Nacional de Informatização (PROINFO). Marques (2004) destaca que, na década de 1970, fundações privadas e não governamentais começaram a oferecer supletivo à distância no modelo de teleducção (Telecurso), com aulas via satélite complementadas por *kits* de materiais impressos. Nessa época, o Brasil era considerado um dos líderes da modalidade, tendo como pontos fortes o Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI)²⁵ e o Projeto Minerva²⁶, que já capacitavam professores com formação apenas em magistério. Vale ressaltar que, até hoje, no século XXI, são ofertados pela Fundação Roberto Marinho edições do “Telecurso 2000”, um bom exemplo de Educação a distância via televisão. Masetto (2003) expõe que um novo espaço de aprendizagem se abre para professores e alunos, o qual é muito rico. Mas precisamos dominá-lo para ele poder ser usado como recurso, meio, instrumentos para as aprendizagens usuais e também para as novas aprendizagens. “O que não poderá acontecer, sob pena de perdermos essa riqueza, é colocarmos nas ferramentas da informática e da telemática apenas nossas aulas tradicionais” (MASETTO, 2003, p. 74).

Com isso, a UEA, desde o ano de 2005, com o Proformar, e por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), realiza essa modalidade de educação mediada pela tecnologia. A situação legal do PROIND/UEA se dá através do ato de criação - Decreto 21.666, de 01/02/2001, autorizado pela Lei Estadual nº 2.637, de 12/01/2011 - e dos atos de reconhecimento - credenciado pela Resolução nº 006/2001-CEE/AM de 17/02/2001 e recredenciado pela Resolução nº 159/02- CEE, de 03-12-2002. Com a finalidade de formar licenciados e bacharéis, o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil pelo Decreto Lei N.º 1.190 de 1939.

O curso de graduação em Pedagogia cujo principal *locus* é a formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil e nas Séries iniciais do Ensino Fundamental, contempla os diversos campos de

²⁵ Projeto de educação primária via satélite, criado em 1974 para atender as quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. Conferir em: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Saci" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=292>> Acesso em: 29 mai. 2014.

²⁶ Projeto criado em 1970 para atender os objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Conferir em: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Minerva" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>> Acesso em: 29 mai. 2014.

atuação do pedagogo, voltado para a formação docente (GONÇALVES; LIMA; MOREIRA, 2010, p.258).

Na Universidade do Estado do Amazonas, a proposta do curso de Pedagogia Intercultural era disponibilizar um suporte das atividades onde o professor titular responsável pelo ensino e pela pesquisa, recorrendo a videoconferências, por meio da Internet, ministra seu conteúdo, hospedado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com a plataforma IP.TV. O docente coloca à disposição dos graduandos atividades como fóruns, *chats*, visualização de vídeos, *download* de apostilas em *Portable Document Format* (PDF), apresentações em *Power Point*. Mas os discentes não ficam soltos em sala de aula. Eles têm o acompanhamento de um professor assistente, que os orienta, levando em consideração a etnia de cada um. Todas as tarefas são postadas nesse ambiente, onde também são registradas as notas referentes ao desempenho individual. O tutor fica responsável por corrigir e proporcionar ao acadêmico o *feedback* de suas ações. As salas de aula do curso são equipadas com vários *hardwares*: TV, computador, microfone, *webcam*, telefone IP, *modem*, impressora, *nobreak*, através dos quais os alunos acompanham as aulas e realizam as atividades²⁷. Em face dessa prática e desse ambiente, talvez tenham sido facilmente assimilados por professores e alunos porque já há o sentimento de familiaridade entre eles em relação a esse quadro tecnológico. Em relação ao ensino indígena no Brasil, percebemos que há avanço tecnológico com a inserção da IP.TV, e também houve mudanças no pensamento do indígena a respeito da educação, conforme Baniwa:

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (BANIWA, 2006, p.129).

²⁷ Verificar em: UEA - Universidade do Estado do Amazonas. **Caderno 1 - O uso da Tecnologia na Plataforma da UEA Indígena.** Disponível em: <<http://www.projetos.uea.edu.br/licenciaturaindigena/blog/uploads/cadernoUEA.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2013.

De acordo com dados do ano de 2013, da coordenação do PROIND/UEA, a turma da capital amazonense é formada por vinte e um estudantes indígenas de diferentes etnias e vinte e quatro não indígenas que se ocupam das mais diferentes profissões²⁸. O licenciado formado pela UEA terá como campos de atuação: o exercício do magistério da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e gestão educacional. A Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas é voltada a professores que sejam índios ou não índios, mas que dominem a língua nativa, ambos sem graduação na área educacional, e que já estejam atuando como docentes em escolas ou comunidades indígenas. É realizada de forma semipresencial e diferenciada; as aulas ocorrem nos meses de janeiro, junho e julho pelo fato de este ser um período de férias escolares das crianças indígenas.

1.6 Reprodução da desigualdade social na universidade

Antes da década de 1950, em países como o Brasil e a França, a elevação cultural se dava pelos conhecimentos obtidos através de uma educação escolar eficaz e não eram todos que a ela tinham acesso, mas, sim, uma minoria. Os sociólogos franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, pensando nessas tensões sociais, empreenderam uma investigação sobre a reprodução na escola que, por sinal, foi avaliada como negativa.

Por isso, Bourdieu, a partir do ano de 1970, faz uma análise do que acontece dentro da escola, quais os mecanismos que comprovam que, se houver esforço e inteligência, haverá possibilidade de ascensão na vida. A escola é uma instituição de reprodução social, um meio em que as crianças adquirem determinados conhecimentos que a sociedade acredita serem valiosos. Os autores sustentam a opinião de que muitas pessoas não avançam no processo escolar devido à incompatibilidade entre o capital cultural e o capital social de que dispõem. Existe uma série de capitais, que se diferenciam do capital monetário, porque tem outros efeitos sociais além do financeiro, apoiando-se em diferentes fontes de legitimidade e afetando determinadas formas de construção social, além daquelas cujas características foram descritas pelo marxismo.

²⁸ BARROSO, Regina Barroso; BETTIOL, Célia Aparecida; AZEVEDO, Claudina Maximiano. **Retratos da Diversidade no Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) da UEA**. In: XXI EPENN, 2013, Pernambuco, PE. ANAIS DO XXI EPENN. PERNAMBUCO (PE), 2013. p. 1-7. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Posteres/GT08/GT08_RETRATOS_DA_DIVERSIDADE.pdf> Acesso em: 15 abr. 2014.

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural” (NOGUEIRA; CATANI, 2012, p.9).

Outras passagens nos mostram que, na ideia de legitimidade reside, outro fator determinante no problema do fracasso escolar. Ou seja, não são quaisquer conhecimentos, mas, sim, os mais valorizados pela sociedade que asseguram ao indivíduo um lugar na vida social. É a cultura que, a partir do momento em que se entra em contato com ela, passa a ter uma importância decisiva no desenvolvimento do sujeito ao longo de sua educação formal. Partindo de algumas contribuições de Bourdieu e Passeron, pretendemos debater a educação intercultural realizada na Universidade do Estado do Amazonas, pela execução do curso de Licenciatura em Pedagogia, cursado por indígenas e não indígenas. Categoricamente, o ideal seria que os próprios índios ensinassem a seu povo e na língua materna. Novos conhecimentos podem ser construídos a partir da realidade indígena, o que pode ser considerado como etnocência, uma forma própria de produzir e pensar.

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (BANIWA, 2006, p.129).

Mas surgem especulações tais como: - De que forma a universidade, que iniciou com a Licenciatura em Pedagogia Intercultural e por não haver muitos indígenas interessados no curso, vai transmitir o conhecimento? Será utilizada apenas a Língua Portuguesa para se comunicar com os discentes indígenas, já que são a minoria? É bom avaliar se o curso pretende reproduzir a cultura da sociedade, que acaba se tornando uma herança cultural, ou seja, aquilo que é considerado mais legítimo. Não é culpa dos professores, mas a visão que se tem é que deve ser repassado para os acadêmicos indígenas ou não indígenas, o que se tem de mais valioso em suas concepções. Por conseguinte, será transmitido aquilo que corresponde à cultura legítima, aquilo que corresponde ao capital cultural obtido somente por determinadas pessoas da sociedade.

Bourdieu e Passeron (2009) mostram que as expressões culturais consideradas legítimas, correspondem curiosamente àquelas da camada dominante da sociedade. Essa relação com a cultura legitimada vai constituir o capital cultural, que geralmente vem de família, desde as músicas, visitas aos museus, jogos intelectuais que ajudam a construir o capital de jovens e crianças e essas vivências serão fundamentais na vida escolar. Na medida em que se têm indígenas com aproximadamente 64 etnias do Amazonas frequentando, desde 2009, um curso superior, o capital cultural de que são portadores passará a circular no ambiente universitário. Em virtude disso, a Coordenação do Curso criou, em 2013, um Caderno Identidades, para redimensionar os princípios norteadores do curso.

Após inúmeros encontros, discussões e reflexões por parte da equipe pedagógica, o curso foi redimensionado e na atualidade denomina-se Licenciatura em Pedagogia com Apostilamento em Interculturalidade, pois compreende que no interior do Estado existe uma diversidade de práticas escolares, com um caráter particular, tais como: escola indígena, escola ribeirinha, escola do campo, escola urbana, enquanto manifestações específicas que agregam diferentes sujeitos em diferentes realidades inseridas em um mesmo Estado, no caso o Amazonas (LESSA; SOUZA, 2013, p. 2).

Bourdieu deixa claro que é necessário oferecer a todos uma tecnologia de trabalho intelectual e inculcar-lhes métodos racionais de trabalho. A partir daí, haverá uma maneira de contribuir para a redução das desigualdades ligadas à incompatibilidade entre as heranças culturais. Um indígena, ao ingressar na Universidade, possui capital cultural. Mas, nem sempre, este é reconhecido no ambiente de educação formal. Procuramos investigar se o acadêmico indígena se sente acuado em sala de aula. Pois sempre haverá esse risco e, no caso de que o professor não o perceba, as chances de fracasso podem ser altas: seja nas notas, seja no aprendizado. Sobretudo quando se tratar deste conteúdo ser repassado apenas em Língua Portuguesa, ao invés da utilização da língua de cada povo indígena. Se isso for confirmado, chegaremos à conclusão de que esses efeitos acabam denunciando a reprodução ideológica do Estado no cerne do curso.

Pensando nessas e em outras considerações que desafiam professores e alunos do Curso de Licenciatura Indígena, entende-se o projeto de educação indígena, pensado pelos indígenas e para os indígenas, como uma proposta política. Isso quer dizer que uma escola para os índios não seria um simples espaço de reprodução de conhecimento ou de imposição de informações. Nem tampouco uma escola para a repetição do modelo escolar dos não-índios, que impõe sua pedagogia, suas técnicas, sua dominação através da escola. A escola indígena

seria, então, uma escola muito diferente. (CARVALHO FILHO; OLIVEIRA, 2011, p. 101).

De acordo com o Censo Escolar de Educação 2012²⁹, dentre as escolas que fazem uso de língua indígena (1.954), 1.643 têm o ensino bilíngue e 321 ministram as aulas somente em língua indígena. As principais línguas faladas nas escolas indígenas são (vide Quadro 03):

Quadro 03- Línguas Indígenas mais faladas por número de escolas

Nome da Língua Indígena	Número de Escolas
<i>Guajajara (Tenetehára)</i>	201
<i>Tikúna (Ticuna)</i>	132
<i>Kaxinawá</i>	99
<i>Nheengatú (Língua Geral Amazônica)</i>	99
<i>Yebá-masã (Tukano)</i>	85
<i>Kaingang</i>	84
<i>Xavante</i>	84
<i>Mawé (Sateré)</i>	80
<i>Mbyá (Guarani)</i>	66
<i>Apurinã (Ipurinã)</i>	64
<i>Mundurukú</i>	56

Fonte : Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos através do Censo Escolar Indígena 2012 - CGEEI/SECAD/MEC.

A docência é uma profissão de transformação humana. Quem com ela trabalha tem um objetivo relacionado à mudança que o conhecimento ensinado/aprendido vai fazer para os alunos indígenas e não indígenas. O qual diz respeito, também, ao uso do Sistema Presencial Mediado por Tecnologia (SPMT) no *Internet Protocol Television* (IP.TV), onde serão depositados os conteúdos das disciplinas e atividades do curso. É importante ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais – Libras – consta na matriz curricular do curso.

A partir daí, é de suma importância discutir e refletir a proposta, estabelecida por Bourdieu, de que os professores não conseguem modificar essa realidade, imposta pela cultura supostamente legítima. “A instância que conseguir se impor passa a ser aquela que impõe a cultura legítima e a autoridade pedagógica é exercida pelos mandatários

²⁹ Dados disponíveis em: BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2012** **Resumo** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 25 abr. 2014. Verificar também: BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Inep.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 30 jun. 2014.

dos grupos ou classes que se impuseram, inculcando o seu arbítrio” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 8).

Vale ressaltar que, no período de 2009 a 2010, cada disciplina tinha um material elaborado pelo professor titular e a coordenação do curso, que estaria de acordo com a realidade indígena. Essa apostila era impressa e dada ao discente. Mas, a partir de 2011, os volumes passaram a ser únicos, com o número de artigos referente ao número de disciplina que seriam ministradas no módulo.

No município de Manaus, no ano de 2009, foram matriculados pelo Processo de Seleção do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) 54 alunos, dos quais 39 concluíram o curso com aprovação e êxito no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano de 2014, e 15 constaram como evadidos, de acordo com dados da Coordenação do Curso.

A graduação na Licenciatura em Pedagogia aos indígenas e não indígenas da UEA insere o sujeito na lista daqueles que passaram por um processo de educação escolar regular. E, por mais acidentada que tenha sido sua trajetória, o discente que comparecia ao ambiente escolar, nos meses de janeiro, junho e julho, é alguém que conseguiu se inserir na lógica do ambiente escolar considerado não diferenciado.

A Universidade, com seus valores, modos de funcionamento, faz-nos refletir que o tipo de relação com o capital cultural já está internalizado, ou seja, faz parte da maneira como a equipe organizacional avalia e enxerga a aprendizagem. É por isso que esse efeito social da reprodução constitui um risco permanente e ao qual o grupo parece ter ficado atento ao apoiar-se em bibliografia pertinente.

A proposta de uma formação superior específica para professores indígenas no Amazonas apresenta um conjunto de elementos importantes para o fortalecimento das organizações indígenas, um contexto de lutas pelo reconhecimento dos seus direitos e diversidade cultural. (CARVALHO FILHO; OLIVEIRA, 2010, p.97).

Nesse nível, dá para perceber que esse fenômeno dos excluídos do interior, a que Bourdieu e Passeron (1996) se referem, mantém dentro do sistema diferenças entre as pessoas, uma vez que o não-indígena, em algumas disciplinas e até mesmo na aula ministrada em Língua Portuguesa, tem acesso a algumas vantagens enquanto os indígenas estão fora desse contexto, tendo que se adaptar às normas acadêmicas de cunho geral como falar e entregar relatórios de atividades ao docente no idioma português.

O conceito de excluídos do interior, elaborado por Bourdieu e Patrick Champagne³⁰, parece concretizar-se no vestibular da UEA, que ofertou, de acordo com o edital, 2.500 vagas para a formação de profissionais da área de educação Indígena. O exame, que foi chamado de Vestibular Especial para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, teve 60 questões objetivas, nas áreas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia. Admitimos, todavia, que o sucesso no processo de seleção é um indício de que os candidatos com maior capital cultural “legítimo” conseguiram obter a entrada no curso através da aprovação final. No Grupo I, 70% das vagas foram destinadas a candidatos, índios ou não índios, que exerciam naquele momento a docência em escolas indígenas. Contudo, pelo visto, esse número foi superado pelos aspirantes que concorreram aos 30% de vagas destinadas aos demais candidatos.

Ao estudar a sociedade da Argélia, Bourdieu percebeu que, para responder a problemas cotidianos, não havia princípio racional explícito em teorias ou códigos. As pessoas agiam simplesmente pela maneira como lhes eram impostos os desafios do dia a dia. O pensador, então, refletiu e chegou à conclusão de que a razão prática é um conjunto de comportamentos providos de uma lógica social, mas que não partem de um raciocínio explícito, calculado, daí surge a noção de *habitus*.

A noção de *habitus* foi inventada, digamos, para dar conta desse paradoxo. Do mesmo modo, o fato de as práticas rituais serem produto de um "senso prático", e não de uma espécie de cálculo inconsciente ou da obediência a uma regra, explica que os ritos sejam coerentes, mas com essa coerência parcial, nunca total, que é a coerência das construções práticas (BOURDIEU, 2004, p.22).

Queremos dizer que, numa compreensão que está muito interiorizada, quase como uma segunda natureza, as formas que foram encontradas para organizar o curso de Licenciatura em Pedagogia, seguiram decisões tomadas em um nível pragmático, quando, frequentemente, não se tem tempo suficiente para pensá-lo e reestruturá-lo, uma vez que ele já está em andamento. Por isso, essa razão prática é da ordem do *habitus*. Portanto, diz Bourdieu, na medida em que se compreende o sistema escolar, há a possibilidade de se pensar em estratégias de ação.

³⁰ Conferir na obra: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

Assim, uma prática pedagógica intercultural estabelece um diálogo, a construção de uma cultura da diversidade no âmbito da escola, como política de inclusão. Silenciar, simplificar e excluir o diferente são práticas veladas e permanentes nas práticas escolares, que somente poderão ser mudadas a partir da mudança de concepção e paradigma. (SOARES; LIMA, SOLART, 2012. P.19).

No entanto, será que um curso de nível superior para os indígenas, com uma metodologia que leve em consideração a oralidade, tradições, a utilização da língua de cada povo e até mesmo o espaço/local onde se representa a sintonia da natureza e dos elementos indígenas, saindo do modelo convencional de ensino, seria o ideal para eles? É disso que iremos tratar nos demais capítulos e verificar se a Licenciatura em Pedagogia da UEA tratou destas questões.

CAPÍTULO II - UNIVERSIDADE E O ENSINO INDÍGENA

2.1 Projeto Pedagógico do PROIND/UEA

Sendo ministrado na modalidade do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT), o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEA destinado à formação de professores para as escolas indígenas faz sua oferta em caráter especial-modular, ocorrendo no período de recesso, nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Conforme a Resolução nº 010/2010 - CONSUNIV/ UEA, de 11 de maio de 2010, o curso seria destinado a professores de escolas indígenas do Ensino Fundamental, preferencialmente indígenas, de acordo com o item nº 1.1 do Edital nº 043/2009, que regulamentou o Processo Seletivo ao Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena, para a ocupação das vagas disponíveis. O Curso iniciou suas atividades no mês de agosto do ano de 2009, em 52 municípios do Amazonas, sendo realizado nos turnos matutino e vespertino, totalizando uma carga horária de oito horas diárias.

A gestão do curso está sob a responsabilidade do colegiado de Pedagogia da Escola Normal Superior, que deve eleger a coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND). É importante dizer que, desde 2009 e até o primeiro semestre de 2013, três diferentes coordenadoras encarregaram-se da gestão do curso.

De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso pretendia cumprir a finalidade institucional centrada no trinômio: ensino-pesquisa-extensão, como estratégias que respondessem às necessidades da sociedade amazonense na busca de melhor qualificar seus recursos humanos, desenvolver suas potencialidades e garantir a qualidade de vida de seus cidadãos (PDI, 2012).

Conforme consta no PPC, a matrícula que resultou do concurso Processo Seletivo ao Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena apresentou um quadro discente diferente do esperado: matricularam-se 1.864 não índios (72%) e apenas 745 índios (28%)³¹. Por esta razão, no ano de 2013, o curso passou por

³¹ As explicações apresentadas por pessoas que atuaram na matrícula indicam de que não havia indígenas com curso médio concluído em diversas localidades onde foram feitas as matrículas. Por outro lado, igualmente, não se apresentaram professores de escolas indígenas não índios em número suficiente para juntamente com os professores índios preencherem os 70% das vagas oferecidas. A proporção estabelecida no Edital de 70% para índios e professores de escolas indígenas não índios e 30% para a comunidade terminou invertida. As vagas remanescentes do Grupo I foram ocupadas por pessoas que não se enquadravam no perfil exigido para o Grupo, mas que representavam a maioria dos candidatos; eram mais de 20.000. Somente um desempenho extraordinário poderia fazer frente à avalanche representada por um contingente formado por mais de 95% dos candidatos. (PPC PROIND, s.d., p.23).

alterações e foi desenvolvido um quadro de equivalência (vide Apêndice A) para poder equiparar as disciplinas cursadas pelos alunos à nova proposta curricular. As disciplinas cursadas no início possuíam a adjetivação indígena e necessitavam desta alteração para as novas finalidades a que o curso se propunha: não mais formar apenas professores para as escolas indígenas, mas, também, para as escolas interioranas, do campo e urbana. A carga horária foi fixada em 3.300 (três mil e trezentas) horas, equivalentes a 200 (duzentos) créditos, distribuídos da seguinte forma (vide Quadro 04):

Quadro 04 – Carga Horária do Curso

Etapas	Carga Horária	Créditos
I	2.480	156 créditos dedicadas ao núcleo de formação básica, incluindo aulas teóricas e práticas, sendo 141 horas de práticas e 2.339 teóricas.
II	390	26 créditos destinados ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, sendo 180 horas de práticas e 210 teóricas.
III	100	4 créditos dedicados ao núcleo de estudos integradores: monitorias, iniciação científica, seminários, minicursos, simpósio e outras experiências acadêmicas; projetos pedagógicos e expressão cultural.
IV	330	14 créditos de Estágio Supervisionado na formação básica magistério, priorizando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede educacional.
Total	3.300	200

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos pelo PROIND/UEA

O curso realizou mobilidades acadêmicas, recebendo alunos do Curso de Pedagogia Regular. Os quais cumpriram algumas disciplinas ofertadas nos módulos de janeiro, fevereiro e julho. Receberam-se, igualmente, alunos indígenas e não indígenas que mudaram, por razões pessoais, de município. Durante o período das aulas, utilizou-se o sistema IP.TV para interação, reuniões e esclarecimentos de dúvidas dos acadêmicos junto à Coordenação Geral do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) e para a realização das atividades complementares do curso, conforme planejamento prévio de professores titulares, assistentes e tradutores.

2.2 Perfil dos Professores

A relevância do perfil dos professores e coordenadores e dos critérios de seleção adotados para a sua escolha tornou-se evidente quando eles foram instados a encontrar soluções para o risco de desistência de alunos indígenas porquanto a qualidade do conhecimento do professor reflete diretamente em sua prática pedagógica.

De acordo com levantamento realizado pela pesquisadora e fornecido pela Coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) da

Universidade do Estado do Amazonas (UEA), integraram o Curso de Licenciatura em Pedagogia, 68 professores titulares, 236 professores assistentes e 25 colaboradores que atuaram no setor administrativo, além de estagiários de curso superior.

Dos professores titulares, o maior quantitativo é representado por 37 Mestres (54%), seguido de 21 Doutores (31%), 04 Especialistas (6%), 01 Pós- Doutor (2%), 05 não possuíam registro na Plataforma Lattes (7%), na época em que o curso foi ministrado. Destes, 20 são do sexo masculino (29%) e 48 do sexo feminino (71%). A formação superior que predomina é de Licenciados em Pedagogia (40%) (vide Tabela 01).

Tabela 01 - Formação Superior dos Professores Titulares

Graduação	Quantidade	Percentual
Ciências Políticas e Sociais	01	2%
Ciências Biológicas	02	3%
Ciências Sociais	03	4%
Comunicação Social	02	3%
Desenho E Plástica Bacharelado	01	2%
Direito	01	2%
Enfermagem	01	2%
Estatística	02	3%
Filosofia	03	4%
Licenciatura em Matemática	02	3%
Licenciatura em História	03	4%
Licenciatura em Informática	01	2%
Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas	01	2%
Licenciatura em Geografia	03	4%
Licenciatura em Ciências do Primeiro Grau	01	2%
Licenciatura em Pedagogia	25	40%
Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa	06	10%
Normal Superior	01	2%
Psicologia	03	4%
Turismo	01	2%
Total	63	100%

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos pelo PROIND/UEA.

No que diz respeito aos professores assistentes, o quantitativo maior é representado por 124 Especialistas (53%), 50 Mestres (21%), 01 Doutor e 61 não possuíam registro na Plataforma Lattes (26%), na época em que o curso foi ministrado. Destes, 79 são do sexo masculino (33%) e 157 do sexo feminino (67%).

A formação superior que predomina é de Licenciados em Pedagogia (33%) (vide Tabela 02).

Tabela 02 - Formação Superior dos Professores Assistentes

Graduação	Quantidade	Percentual
Administração	01	1%
Antropologia	01	1%
Ciências Econômicas	01	1%
Ciências Naturais	01	1%
Ciências Biológicas	04	2%
Ciências Sociais	14	7%
Ciência Política	01	1%
Comunicação Social	01	1%
Ciências Religiosas	01	1%
Educação Física	01	1%
Filosofia	13	7%
Licenciatura em Matemática	02	1%
Licenciatura em História	09	5%
Licenciatura em Química	01	1%
Licenciatura em Educação Artística	01	1%
Licenciatura em Geografia	09	5%
Licenciatura em Pedagogia	59	33%
Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa	23	13%
Normal Superior	24	13%
Psicologia	07	4%
Turismo	01	1%
Total	175	100%

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos pelo PROIND/UEA.

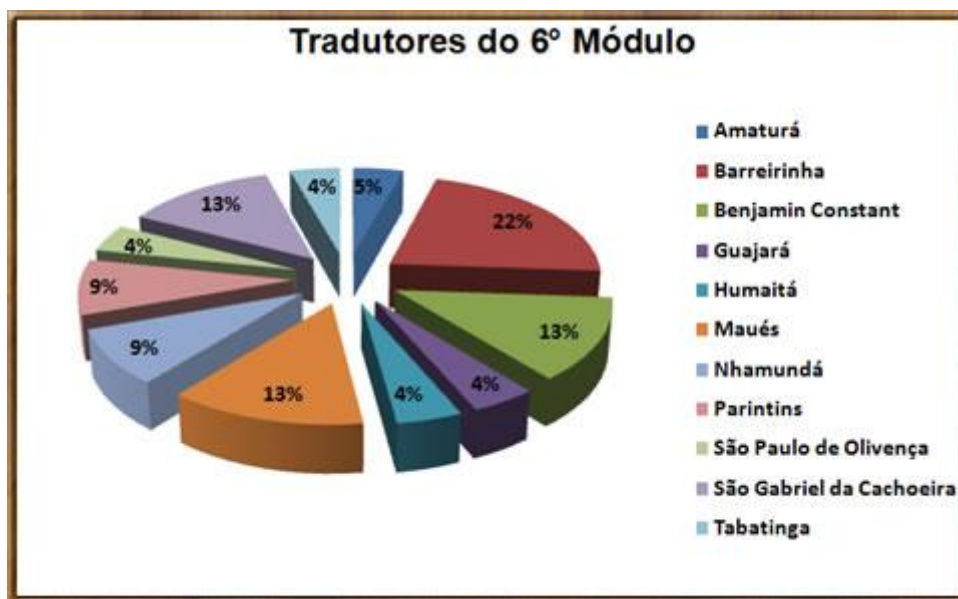
2.3 Atuação dos Tradutores

De acordo com o Plano Pedagógico do Curso (PPC), a partir do 4º módulo, resolveu-se fazer um levantamento referente à questão sociolinguística, considerando os acadêmicos indígenas, para se pensar um atendimento específico acerca das línguas indígenas faladas. A partir dos resultados, foram ofertadas bolsas para alunos intérpretes (espécie de tradutores culturais, escolhidos pelos próprios acadêmicos indígenas), somando um total de 16 bolsistas, pertencentes aos povos: *Tikuna*, *Tenharim*, *Sateré-Mawé*, *Skariana*, *Marubo*, *Tukano*, *Baniwa* e *Baré*³². O acompanhamento do aluno-intérprete foi realizado pelo professor assistente e pela coordenação do Curso do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), por meio dos critérios expressos nas fichas de acompanhamento de monitoria (vide Apêndice B).

No 6º módulo, foram 23 tradutores que atuaram em 11 municípios do Estado do Amazonas (17%). Entre eles constam: Amaturá (1), Barreirinha (5), Benjamin Constant (3), Guajará (1), Humaitá (1), Maués (3), Nhamundá (2), Parintins (2), São Paulo de Olivença (1), São Gabriel da Cachoeira (3), Tabatinga (1), (vide Gráfico 3).

³² Tal encaminhamento possibilita a articulação/reflexão e o exercício da oralidade como parte da efetivação do processo ensino-aprendizagem no contexto do curso, destacando-se a valorização das diferenças e especificidades de cada povo indígena.(PPC PROIND, s.d., p.45).

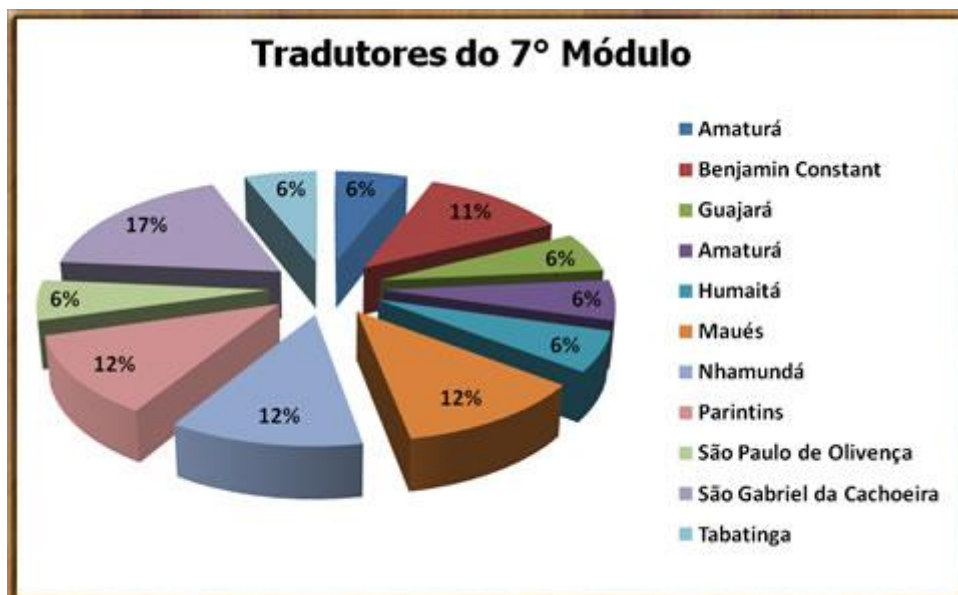
Gráfico 3 – Tradutores PROIND do 6º Módulo



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014).

No 7º módulo, foram 16 tradutores que atuaram em 11 municípios do Estado do Amazonas. Entre eles constam: Amaturá (1), Benjamin Constant (2), Guajará (1), Maués (2), Nhamundá (2), São Paulo de Olivença (1), São Gabriel da Cachoeira (3), Humaitá (1), Parintins (2) e Tabatinga (1) (vide Gráfico 4).

Gráfico 4– Tradutores PROIND do 7º Módulo

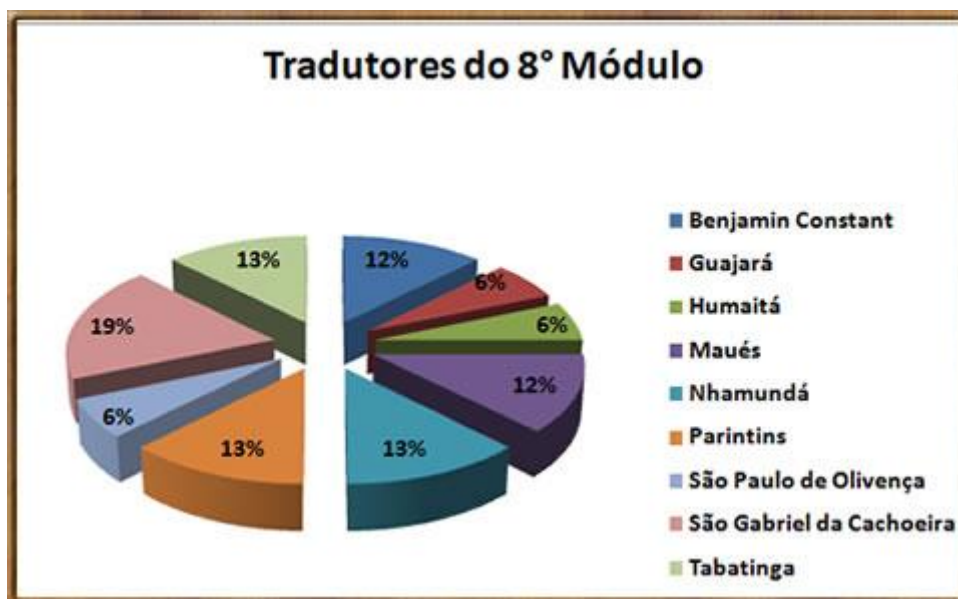


Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014).

No 8º módulo, foram 16 tradutores que atuaram em 09 (nove) municípios do Estado do Amazonas. Entre eles, constam: Benjamin Constant (2), Guajará (1), Humaitá

(1), Maués (2), Nhamundá (2), São Paulo de Olivença (1), São Gabriel da Cachoeira (3), Parintins (2) e Tabatinga (2), (vide Gráfico 5).

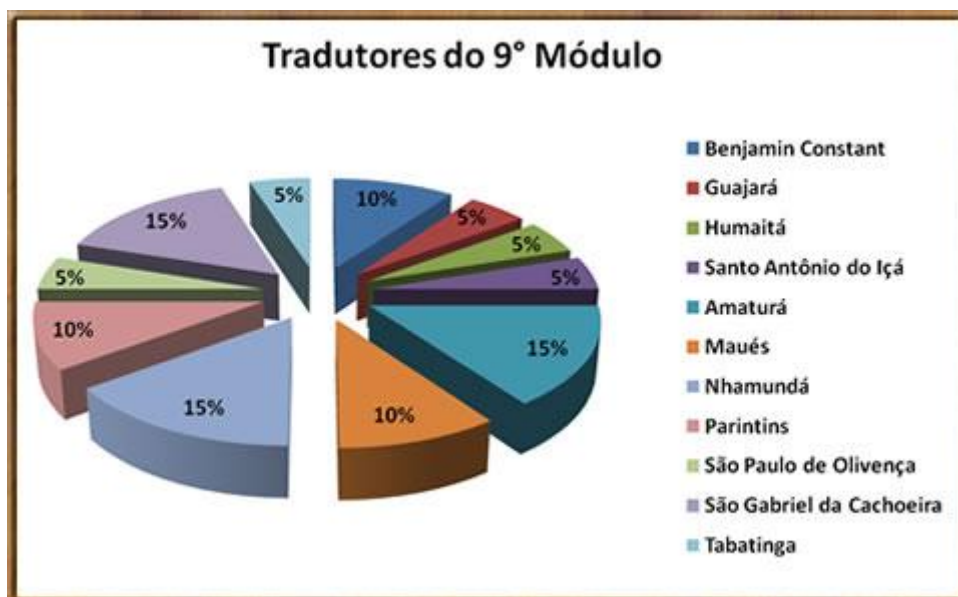
Gráfico 5 – Tradutores PROIND do 8º Módulo



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014).

No 9º módulo, foram 20 tradutores que atuaram em 11 municípios do Estado do Amazonas. Entre eles, constam: Amaturá (3), Benjamin Constant (2), Guajará (1), Humaitá (1), Maués (2), Nhamundá (3), Parintins (2), Santo Antônio do Içá (1), São Paulo de Olivença (1), São Gabriel da Cachoeira (3), Tabatinga (1), (vide Gráfico 6).

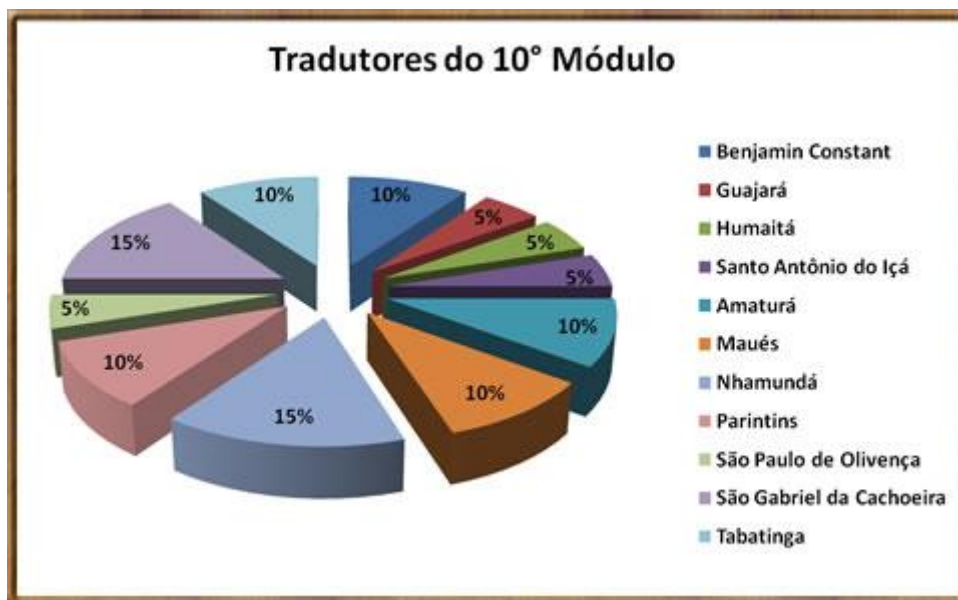
Gráfico 6 – Tradutores PROIND do 9º Módulo



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014)

No 10º módulo, foram 20 tradutores que atuaram em 11 municípios do Estado do Amazonas. Entre eles, constam: Amaturá (2), Benjamin Constant (2), Guajará (1), Humaitá (1), Maués (2), Nhamundá (3), Parintins (2), Santo Antônio do Içá (1), São Paulo de Olivença (1), São Gabriel da Cachoeira (3), Tabatinga (2), (vide Gráfico 7).

Gráfico 7 – Tradutores PROIND do 10º Módulo



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014)

Durante a realização da pesquisa, constatou-se que, apesar de haver acadêmicos indígenas em Manaus, não se levou em consideração a presença de tradutores na capital amazonense.

2.4 Acadêmicos Indígenas

De acordo com dados da Coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) da UEA, foram 632 indígenas do Estado do Amazonas que realizaram o Curso de Licenciatura em Pedagogia em 52 municípios. Entre os quais, constam: Alvarães, com 16 indígenas; Amaturá, com 16 indígenas; Anamá, com 03 indígenas; Anori, com 01 indígena; Atalaia do Norte, com 05 indígenas; Autazes, com 21 indígenas; Barcelos, com 23 indígenas; Barreirinha, com 31 indígenas; Benjamin Constant, com 25 indígenas; Beruri, com três indígenas; Boa Vista do Ramos, com 03 indígenas; Boca do Acre, com 08 indígenas; Borba, com 28 indígenas; Canutama, com 03 indígenas; Coari, com 25 indígenas; Fonte Boa, com 04 indígenas; Guajará, com 01 indígena; Humaitá, com 08 indígenas; Iranduba, com 01 indígena; Japurá, com 03

indígenas; Jutai, com 09 indígenas; Lábrea, com 25 indígenas; Manacapuru, com 05 indígenas; Manaquiri, com 02 indígenas; Manaus, com 22 indígenas; Manicoré, com 18 indígenas; Maraã, com 02 indígenas; Maués, com 25 indígenas; Nhamundá, com 15 indígenas; Nova Olinda do Norte, com 24 indígenas; Novo Airão, com 34 indígenas; Parintins, com 24 indígenas; Pauini, com 07 indígenas; Santa Isabel do Rio Negro, com 31 indígenas; Santo Antônio do Içá, com 22 indígenas; São Gabriel da Cachoeira com 23 indígenas; São Paulo de Olivença com 36 indígenas; Tabatinga, com 26 indígenas; Tapauá, com 01 indígena; Tefé, com 18 indígenas; Tonantins, com 21 indígenas e Uarini, com 14 indígenas.

Dez municípios do Amazonas não tiveram alunos indígenas para frequentarem o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEA, nos quais se incluem Caapiranga, Carauari, Eirunepé, Envira, Ipixuna, Itacoatiara, Itapiranga, Juruá, Novo Aripuanã, São Sebastião do Uatumã. Logo, analisa-se que 84% dos municípios do Amazonas foram contemplados com o curso, enquanto 16% não fazem parte das cidades beneficiadas. No dia 28 de agosto de 2014, a Universidade do Estado do Amazonas realizou a cerimônia de colação de grau de 1.922 acadêmicos da primeira turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), nos 52 municípios do Estado. Em 2009, havia 652 alunos indígenas e 1.956 alunos não indígenas matriculados.

Destes, apenas 632 indígenas ao passo que 1.290 não indígenas se formaram no ano de 2014, totalizando uma evasão de 686 discentes. No município de Manaus, no ano de 2009, foram matriculados 54 alunos, dos quais 39 formaram-se em 2014, restando 15 evadidos. É importante ressaltar que o PROIND realizou, no dia 13 de março de 2014, a primeira colação de grau, em caráter especial, de um acadêmico de Manaus da etnia *Tukano*. O qual, no mesmo ano, ingressou no mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Há, também, o registro de que um acadêmico não-indígena investiu em uma nova experiência no México.

2.5 Material metodológico do Curso

Durante o processo de execução da Licenciatura em Pedagogia da UEA, foi adotada pela Coordenação Geral do Curso a produção editorial do material utilizado durante as aulas, como uma maneira de roteirizar a metodologia que seria ministrada. Todo conteúdo das disciplinas foi pensado e elaborado pelos professores com

aproximadamente seis meses de antecedência, pois todo assunto pedagógico deveria estar de acordo com a cultura de cada povo indígena e adaptado às especificidades amazônicas. É importante lembrar que essa produção editorial se espelhou no Programa Especial de Formação de Professores (Proformar) realizado pela UEA no período de 2005 a 2008, nos 62 municípios amazonenses, onde a reunião de textos era organizada pelos professores contratados chamados de titulares. A princípio, esse material não foi considerado como livro, mas, sim, como apostila que era distribuída aos discentes do Curso.

Ao nascer como Universidade, a UEA teve o cuidado de criar a sua editora e registrá-la na Biblioteca Nacional com a denominação de “Edições UEA”. Assim fazendo, cumpriu as determinações legais do registro e do chamado “depósito legal” de tudo que é editado no Brasil, sob pena de o material editado ser considerado como obra clandestina. [...] Equivocadamente, as publicações iniciais do Proformar (e de outros programas como o Aprovar), contendo os conteúdos das primeiras disciplinas lecionadas no Curso Normal Superior, tomaram a denominação de “apostilas”. (BARBOSA; RAMOS, 2008, p.101).

Conforme salientam Barbosa e Ramos (2008), somente no ano de 2005, esse material tomou o formato convencional dos livros, “com capas chamativas e miolos com diagramação apropriada aos conteúdos de cada disciplina, mas sem fugir às regras da ABNT para esse tipo de publicação”.

O passo seguinte foi cumprir a lei sobre editoração, fazendo a indexação obrigatória com o ISBN obtido junto à Biblioteca Nacional mediante o depósito legal, com a indicação da Editora da UEA, que se viu ressurgida e com uma considerável produção, em curto espaço de tempo. (BARBOSA; RAMOS, 2008, p.103).

Foi elaborada, pela primeira Coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), uma série de cadernos com ISBN, que seriam utilizados por professores titulares, assistentes e acadêmicos dos 52 municípios do Amazonas onde se realizava o Curso (vide Foto 1).



Foto 1 - Série de cadernos PROIND/UEA
Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Esses materiais estão disponíveis na Coordenação do Curso do PROIND em um armário, organizados por módulos. Deste modo, quando se alterou a denominação do curso, elegendo-se o título de Curso de Pedagogia, a mesma metodologia foi adotada na produção do material didático. Pensou-se em seguir o mesmo procedimento aplicado no Proformar, no quesito material pedagógico.

CAPÍTULO III - CONHECIMENTO INDÍGENA ATRAVÉS DOS TRABALHOS ACADÊMICOS

3.1 Estágio e os cadernos de campo

O curso iniciou no ano de 2009, finalizando, em 2014, com nove módulos. A concepção e a execução do estágio supervisionado atendem à Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. As atividades compreendem a carga horária de 330 horas, distribuídas no Estágio I, Estágio II e Estágio III, nos quais se pretende buscar e articular saberes através da prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Alguns documentos tem que ser providenciados para viabilizar essa etapa do curso: carta de encaminhamento (vide Apêndice C) direcionada pelo professor assistente do curso de Licenciatura em Pedagogia à escola onde o graduando prestaria o estágio; roteiro de encaminhamento do estagiário; ficha de avaliação da aula didática (vide Apêndice D); avaliação do estagiário realizada pelo supervisor de campo (diretor ou professor titular da escola); e carta de apresentação do professor supervisor de estágio.

De acordo com o regulamento próprio, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresenta-se sob a forma de um relatório descritivo-analítico ilustrado do que foi constatado durante as atividades do estágio, complementado pelas informações derivadas das disciplinas Pesquisa e Prática Pedagógica I e II.

Para a realização do estágio supervisionado, foram utilizados três cadernos de relatos em cada etapa, que estão guardados sobre um armário na sala da coordenação do PROIND (vide Foto 2).

A maioria foi confeccionada com adereços regionais amazônicos (vide Foto 3). O Caderno 1 teve como objetivo atuar como diário de campo; o Caderno 2 serviu para atribuir os planos de aula e, o Caderno 3, para descrever os alunos da turma, na qual esses acadêmicos/estagiários se fizeram presentes.



Foto 2 – cadernos de relatos em armário
Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)



Foto 3 – Caderno de relato confeccionado
Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Esses cadernos (1, 2 e 3) foram utilizados como instrumentos no processo de construção, elaboração e desenvolvimento do relatório final de estágio e contribuiu significativamente para a compreensão da importância dos registros de dados pesquisados e analisados, servindo como instrumentos desse processo, mas sempre vinculados a uma problemática encontrada no local onde se prestou o estágio docente.

Durante o Estágio I, realizado no 7º módulo, os discentes registraram em seus relatórios as recorrentes dificuldades de aprendizagem observadas na turma. Além disso, organizaram todos os dados em um caderno confeccionado por eles de forma individual ou em grupo, nos 52 municípios amazonenses. Simultaneamente, os graduandos/estagiários participaram de aulas via IP.TV³³, que versaram a propósito das linhas temáticas que conduziram o estágio. Na oportunidade, fizeram uso dos Cadernos 1 e 3.

O Estágio II, efetivado no 8º módulo, teve como foco a elaboração de um TCC interdisciplinar, que teve como base os registros dos cadernos de campo do Estágio I e II. Houve ainda a realização da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I com aulas via IP.TV. Os discentes desenvolveram os Cadernos 1, 2 e 3 durante o estágio.

Já o estágio III, concretizado no 9º módulo, teve uma carga horária total de 120 horas, onde 20 destas foram para as aulas via IP.TV, 30 horas para o estudo planejado e produção do Projeto de Pesquisa e 70 horas usadas nas práticas escolares com a observação aliada à participação nas atividades docentes. Houve, ainda, orientação por parte do professor assistente, execução da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II,

³³ As aulas pelo IPTV com os professores titulares segue a seguinte programação: as aulas ao vivo são dadas no período da manhã, no período da tarde, os professores titulares, professores assistentes e os alunos utilizassem o recurso, ou no chat, ou na interação junto às turmas, conforme planejamento e dinâmica das aulas. (PPC PROIND, s.d, p.47).

além da entrega do Trabalho de Conclusão de Curso, que foi desenvolvido a partir do relatório de estágio, dos três cadernos e com uma linha temática de acordo com o título do TCC.

Vale ressaltar que o Trabalho de Conclusão de Curso é um projeto interdisciplinar, que tem como suporte uma das linhas temáticas de pesquisa, estabelecidas pelo Curso. Mas, antes de concluí-lo, foi necessário apresentar um relatório de pesquisa, elaborado durante as três fases do estágio. O qual possui uma estrutura que deve ser seguida: introdução; discussão dos dados com breve embasamento teórico; descrição da pesquisa e breve análise dos dados; relatos do desenvolvimento dos trabalhos; considerações finais e anexos (vide Quadro 05). Portanto, o Trabalho de Conclusão de Curso foi vinculado às três etapas do estágio desenvolvidas pelos acadêmicos.

Quadro 05 - Roteiro do TCC

Estrutura	Capa, folha de rosto, epígrafe, agradecimentos, sumário.
Parte I	Introdução com breve apresentação das atividades, relevância da pesquisa e objetivos. Além de relatar o percurso acadêmico do estágio supervisionado a partir de uma pesquisa pedagógica (uma a duas páginas).
Parte II	Relatar em sequência lógica e cronológica, apresentação das dificuldades, facilidades e impressões pessoais (três a oito páginas).
Parte III	Explicar o desenvolvimento dos trabalhos com apoio do referencial teórico (cinco a dez páginas).
Considerações Finais	Expor sobre o trabalho durante o estágio I, II e III, delimitação da conclusão da experiência desenvolvida. (Uma página).

Fonte : Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos pelo PROIND/UEA.

Para que o estágio acontecesse de uma maneira organizada, a Coordenação do Curso atribuiu responsabilidades distintas aos docentes. Os professores assistentes atuaram como orientadores do Estágio I, II e III durante os módulos 7º, 8º e 9º, sempre acompanhando as atividades pedagógicas e verificando os cadernos de estágio 1, 2 e 3. Por sua vez, os professores titulares e até mesmo a coordenação agiram com a abordagem via IP.TV, explorando as linhas temáticas, além de pontuarem o papel da pesquisa científica. Durante os três estágios, os alunos desenvolveram as atividades em escolas nos meses do ano em que não havia aulas semipresenciais (março a junho e agosto a novembro). Nesse período, foi observado o desempenho prático do aluno ao tomar contato com a escola e suas múltiplas determinações.

Uma equipe de acompanhamento foi constituída pela Coordenação para acompanhar os acadêmicos durante a realização do estágio e uma carta de apresentação

do professor supervisor foi encaminhada aos diretores das escolas. A Coordenação do curso estabeleceu ainda critérios para a avaliação desses discentes/estagiários, no que tange à prática pedagógica e pesquisa (vide Quadro 06).

Quadro 06 – Critérios de avaliação do estágio docente

Critérios	Avaliação
Prática Pedagógica	Pontualidade; Assiduidade; Relações interpessoais; Postura Ética; Responsabilidade; Interesse; Participação.
Prática da Pesquisa	Frequência às orientações; Realização das diversas tarefas combinadas nas orientações; Autonomia e iniciativa na busca de recursos bibliográficos e da operacionalização do trabalho; Capacidade de dialogar, aprender e cumprir as correções e orientações; Progressivo domínio sobre o processo da pesquisa.
Estágio I	Apresentação das fichas de acompanhamento devidamente preenchidas e cumprimento das atividades previstas; Organização dos cadernos de estágio.
Estágio II	Apresentação das fichas de acompanhamento devidamente preenchidas e cumprimento das atividades previstas; Organização dos cadernos de estágio; Projeto de Trabalho.
Estágio III	Apresentação das fichas de acompanhamento devidamente preenchidas e cumprimento das atividades previstas; Organização dos cadernos de estágio; Apresentação do Relatório Final.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014). Dados obtidos pelo PROIND/UEA.

3.2 Critérios do TCC

Após a finalização da pesquisa, os acadêmicos entregaram à Coordenação três vias do TCC impressas em encadernação simples e um arquivo digital com a gravação em CD de todos os trabalhos da turma de cada município, cumprindo o prazo de cinco dias antecedentes à data da defesa, que ocorreu nos dias 26, 27 e 28 de fevereiro de 2014, em todos os 52 municípios do Estado do Amazonas, com transmissão via IP.TV. Todos os Trabalhos de Conclusão de Curso foram corrigidos pelo professor assistente/orientador que assumiu a presidência da banca. Posteriormente, o trabalho passou por uma banca examinadora composta por dois professores com conhecimento e/ou experiência na área do tema da pesquisa desenvolvida, que avaliaram a apresentação da defesa pelo aluno, onde a ficha de avaliação foi preenchida e devolvida ao professor orientador (vide Anexo A).

A nota da defesa oral se deu através da média aritmética, a partir das notas um a quatro, atribuídas pelos dois docentes da banca, juntamente com a nota de zero a seis

pontos, apresentada pelo professor assistente/orientador, diante da correção do trabalho escrito, somou-se essas três notas e dividiu o resultado por três, para se chegar à nota final do Trabalho de Conclusão de Curso. Durante a apresentação oral, se o TCC fosse realizado em equipe, todos os componentes deveriam obrigatoriamente se pronunciar e o tempo estimado variava de acordo com o quantitativo de membros no trabalho.

Após a defesa final, todos os Trabalhos de Conclusão de Curso dos 52 municípios onde o Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) se fez presente, ficam armazenados digitalmente dentro de um porta-CDs (vide Figuras 4 e 5) e a versão impressa, em caixas arquivos (vide Figura 6) que ficam em cima de um armário, no qual são identificadas conforme o município.



Foto 4 – TCCs digitais guardados em armário
Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)



Foto 5 – TCCs digitais guardados em armário
Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)



Foto 6 – TCCs impressos guardados em caixas
Fonte: Acervo da pesquisadora (2014)

Pôde-se constatar que o ambiente é arejado com ar-condicionado e todo o material produzido pelos discentes indígenas e não indígenas fica dentro da sala da Coordenação do PROIND. De acordo com a Coordenação, posteriormente, esse

material será transferido para um depósito na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (ENS/UEA), no município de Manaus.

Durante a análise autorizada pela Coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) dos oito Trabalhos de Conclusão de Curso dos acadêmicos indígenas de Manaus, foi averiguado que estes não foram realizados individualmente, mas sim em grupo. Os grupos formaram-se por indígenas e não-indígenas e os temas escolhidos foram diversificados, mas sempre enfocando a educação no Ensino Fundamental. O TCC foi resultado das análises obtidas durante o Estágio Curricular I - realizado no período de agosto a dezembro de 2012; Estágio Curricular II - realizado no período de maio a junho de 2013 e Estágio Curricular III - realizado no período de agosto a dezembro de 2013.

3.3 Produção Científica dos Acadêmicos Indígenas

A produção científica dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) contribuiu para a elaboração de novas redes e processos de conhecimento na educação indígena. Os trabalhos foram confeccionados no período de setembro de 2013 a abril de 2014, pois eram requisitos obrigatórios para a conclusão do curso.

Para a pesquisa, analisamos e coletamos 8 (oito) Trabalhos de Conclusão de Curso referentes ao município de Manaus, iniciando por uma consulta de abrangência geral para posteriormente chegarmos a uma observação do conhecimento científico produzidos pelos 22 acadêmicos. A partir dessa premissa, passamos a verificar que a análise deveria ser feita a partir da técnica de categorização, como ensina Laurence Bardin (2011, p.47), visto que é um dos mecanismos utilizado pela Comunicação Social para conseguir identificar as mensagens contidas nas produções.

Para este avanço, foi preciso utilizarmos os “procedimentos sistemáticos e objetivos” para descrever o conteúdo essencial das mensagens, que permitiram a aproximação dos conhecimentos relativos às “condições de produção/recepção”. Assim, foi possível identificar a “evolução do conhecimento” dos discentes indígenas, que, em suma, não tiveram respeitados seus direitos e tradições culturais no processo de aprendizagem, mas que conseguiram, com muito esforço, atingir a colação de grau no primeiro semestre de 2014.

Mas como conseguir identificar a preocupação dos alunos indígenas em relação as suas práticas educacionais nas próprias aldeias? Quais são as principais necessidades

dos professores/alunos nesse ciclo de aprendizagem e ensino? E, ao mesmo tempo, será que a educação inclusiva (indígenas e não indígenas) influenciou na escolha dos temas do TCC e na confecção dos mesmos? Para tentar responder a esses questionamentos buscamos, pelo exame dos trabalhos, capturar informações relacionadas às seguintes categorias de análise: tema, problema, justificativa, objetivos, metodologia utilizada e discussão dos resultados apresentados.

Preliminarmente, a pesquisa fez a coleta de dados, através de consulta física, na Coordenação do PROIND, situada na sede da reitoria da UEA, na Avenida Djalma Batista, s/nº, zona Centro-Oeste de Manaus. Após breve consulta com alguns responsáveis pelo Programa e, com o fito de facilitar a análise dos documentos, foi oportunizado o escaneamento de oito TCCs produzidos no fim do curso em parceria de alunos indígenas e não indígenas que se graduaram na capital amazonense. Mas, antes, foram feitas várias tentativas para a obtenção do material, como, por exemplo, o encaminhamento de ofícios à Coordenação do PROIND e à própria reitoria da UEA, solicitando a consulta e execução da pesquisa de Mestrado (vide Anexo B). A maioria delas, entretanto, não obteve resposta. Posteriormente, foi feita visita *in loco* na sede do Programa, quando, após explicarmos, insistentemente a necessidade exposta nos vários ofícios protocolados junto à instituição, concederam-nos a autorização para ter acesso ao material – que deveria ser público e de consulta livre à população.

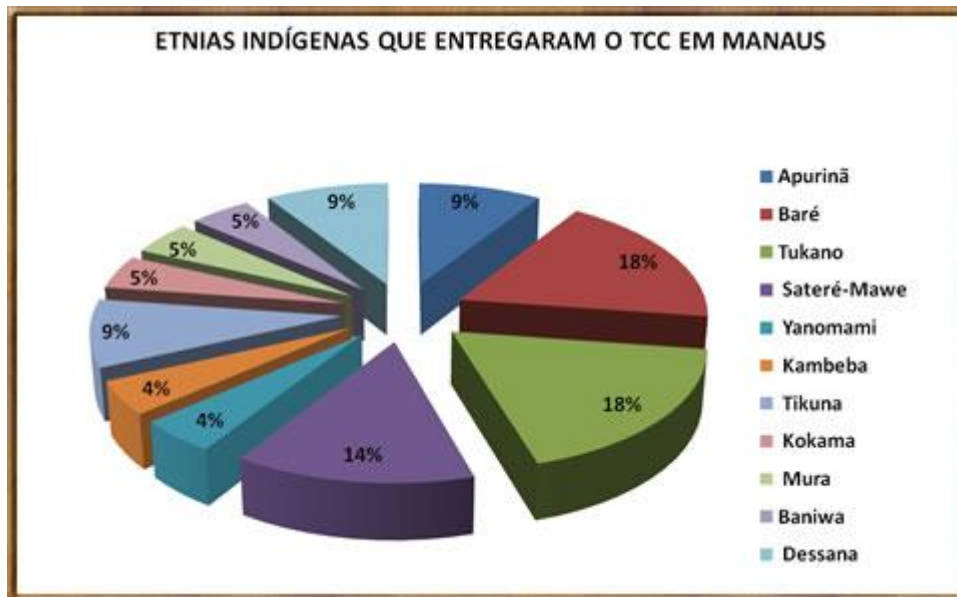
A coleta dos dados ocorreu no período de setembro a dezembro de 2014. No primeiro momento, foi realizada a leitura flutuante e analítica dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), sinalizando os pontos mais relevantes, o que pode ser considerado como uma pré-análise.

Já, na segunda leitura, foi feita a exploração do material, onde foram assinaladas as categorias de pesquisa e seleção dos temas. Por último, realizou-se o tratamento dos resultados, a inferência, ou seja, a interpretação dos dados contidos nos Projetos, que foram organizadas em tabelas, gráficos e sintetizadas em categorias.

Dos oito TCCs realizados em Manaus, constatou-se que, entre os autores, se encontram 10 acadêmicos não indígenas e 22 de acadêmicos indígenas das etnias: *Apurinã* (2), *Baré* (4), *Tukano* (4), *Sateré-Mawe* (3), *Yanomami* (1), *Kambéba* (1), *Tikuna* (2), *Kokama* (1), *Mura* (1), *Baniwa* (1) e *Dessana* (2).

Após essa primeira análise, elaborou-se o gráfico abaixo com a finalidade de demonstrar como se compõe, em termos percentuais, a primeira turma que iniciou o curso.

Gráfico 8 – Acadêmicos Indígenas de Manaus



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2014).

Assim, cumprimos aqui um de nossos objetivos, que foi mapear a produção científica realizada pelos sujeitos da pesquisa, a saber, os 22 alunos indígenas do PROIND que se graduaram em Manaus no curso de Licenciatura em Pedagogia. De sua lavra, surgiram oito Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que enriqueceram o conhecimento da questão das escolas indígenas em nosso país. Para alcançar nossa meta, utilizamos a análise documental por meio da bibliometria, que é uma técnica quantitativa e estatística para classificar e avaliar publicações de todos os tipos, além da análise de conteúdo com fundamento em Bardin (2011).

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A seguir, apresentamos as categorias que compõe o quadro de análise, encontradas nos oito TCCs, mas que são fundamentadas por aportes teóricos e a realidade vivenciada pelos acadêmicos de Pedagogia do PROIND:

1. Campo de Estágio.
2. Métodos aplicados.

3. Interculturalidade.

Para identificar o assunto dos Trabalhos de Conclusão de Curso, utilizamos critérios de indexação, como o título e a introdução. A Tabela 03, apresentada a seguir, mostra os assuntos dos TCCs, assim como o número de vezes que o mesmo assunto/tema foi pesquisado pelos acadêmicos de Pedagogia da UEA.

Tabela 03 - Assunto dos TCCs do curso de graduação em Pedagogia/PROIND-UEA

Tema do Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho Realizado Em Comunidade/Escola Indígena	Natureza Da Pesquisa	Quantidade De Acadêmicos Indígenas	Quantidade De Acadêmicos Não indígenas
Dificuldades de Codificação e Decodificação da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Não	Qualitativa	01	04
Interculturalidade: Um novo olhar no processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental I	Sim	Qualitativa	05	0
Cartografia Social no Contexto Etnoeducacional: Representações e Vivências em Terras Indígenas, Aldeia Kuanã-Livramento	Sim	Qualitativa	02	0
A Música Ritual da Tucandeira na Manutenção da Língua e Escrita <i>Sateré-Mawé</i> Articulado com a Língua Portuguesa	Sim	Qualitativa	03	0
Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: Revitalização da Língua Materna no Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental nas Comunidades Tikuna e Kambeba de Três Unidos.	Sim	Qualitativa	03	0
Dificuldade de Aprendizagem na leitura e na Escrita nos Anos Iniciais	Sim	Descritiva	05	0
Práticas Pedagógicas Facilitadoras no Processo de Aprendizagem na Disciplina Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Não	Qualitativa	02	03
Alternativas Metodológicas no Processo de Ensino Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I dos Municípios de Manaus e Iranduba	Não	Qualitativa	01	04

Fonte: Elaborado pela Autora da Pesquisa (2014)

Dos oito Trabalhos de Conclusão de Curso analisados, apenas cinco foram realizados em comunidades e/ou escolas indígenas (62%) e três fora do contexto escolar indígena, ou seja, em escolas regulares (38%).

O Trabalho exigido como requisito final foi o Trabalho de Conclusão de Curso e realizou-se através dos principais registros e aspectos envolvidos durante a trajetória nos Estágios I, II, III, de acordo com a Resolução Nº 77/2013 do Conselho Universitário (CONSUNIV) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Art.4º A integralização curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia será efetivada com 3.310 (três mil e trezentas e dez) horas, equivalentes a 189 (cento e oitenta e nove) créditos, compreendendo: **I.** 2.880 (duas mil e oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades formativas, equivalentes a 175 (cento e setenta e cinco) créditos; **II.** 330 (trezentas e trinta) horas de Estágio Supervisionado, equivalente a 14 (quatorze) créditos; **III.** 100 horas de atividades teórico-prática de aprofundamentos em áreas específicas de interesse dos alunos por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria dedicadas ao núcleo de estudos integradores: monitorias, seminários, simpósio e outras experiências acadêmicas e expressão cultural.

Diante de nossas leituras e reflexões acerca dos oito TCCs produzidos em Manaus, verifica-se que, no primeiro momento, durante o Estágio I, realizado de agosto a novembro de 2012, os acadêmicos do PROIND acompanhavam os docentes nos dias de estágio e registravam todas as observações contidas na sala de aula e nos arredores desse local. A partir daí os graduandos passaram a compreender o contexto social, encontrando, desta maneira, seus objetos de estudo.

Já, no Estágio II, realizado nos meses de março a junho de 2013, os acadêmicos receberam orientações de como elaborar três planos de atividades para serem colocados em prática nas escolas.

3.4 O Olhar do Acadêmico e Pesquisador Indígena

O TCC intitulado “Cartografia Social no Contexto Etnoeducacional: Representações e Vivências em Terras Indígenas, Aldeia Kuanã-Livramento” foi realizado por dois indígenas da etnia *Baré*. Os resultados que obtivemos mostram-nos que esse trabalho objetivou à compreensão do espaço relacional dos indígenas por meio da construção do mapa mental, tendo se desenvolvido na aldeia *Kuanã* e na comunidade do Livramento, onde foram envolvidos alunos indígenas e não indígenas, dentro de uma escola municipal, do ensino regular na zona Rural da capital amazonense.

A cartografia é uma ferramenta fundamental para entender a realidade, porém, deve ser redescoberta não só pelas disciplinas a ela vinculadas, como é o caso da Geografia, mas também, por outros campos do conhecimento transmitidos nas instituições educativas (ALMEIDA, 2011, p.91).

Antes de irem a campo, os autores desse TCC empreenderam uma pesquisa bibliográfica. Além disso, as atividades desenvolvidas no Estágio III foram significativas, pois lhes permitiram levantar argumentos de cunho crítico, experimental e criativo, tais como: Por que o indígena mata uma caça? E a dupla chegou à conclusão de que o novo conhecimento por eles desenvolvido é crucial para a própria sobrevivência e continuação dos costumes de sua gente, que hoje parecem ser impulsionados tão somente pelo seu valor comercial. Verificou-se, ainda, que, grande parte dos moradores da comunidade, são indígenas. Mas, de acordo com a pesquisa realizada pelos acadêmicos, apenas 30% dos alunos possuem o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI). Na aldeia Kuanã, as impressões dos dois pesquisadores é de que ali atua somente um professor indígena, com uma formação acadêmica incompleta, porém, ensina para as crianças a cultura e principalmente a língua *Nheengatu*. "A identidade coletiva se manifesta através de uma vasta pauta de reivindicações. Essas comunidades unidas numa identidade coletiva conseguem consolidar seu espaço social" (RUBIM, 2011, p.115).

Para obterem dados precisos com o professor indígena da aldeia e a diretora da escola municipal, os estagiários se valeram da técnica da entrevista. Justamente por serem índios, os pesquisadores registraram que a Secretaria Municipal de Educação (Semed) não atende a contento a realidade indígena quando mantém uma escola nos arredores, onde atende índios e não índios, ao invés instalar uma escola na própria comunidade indígena. Como conclusão, eles observaram que a Língua Portuguesa, o *Nheengatu*, a cartografia e etnopesquisa contribuem para a aprendizagem das crianças indígenas.

Outro trabalho realizado por estudantes indígenas recebeu o título de "Interculturalidade: Um novo olhar no processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental I". Elaborada por uma equipe composta por cinco acadêmicos pesquisadores indígenas, dos quais dois são da etnia *Tukano*, dois da etnia *Dessana* e um da etnia *Baniwa*, a pesquisa objetivou comparar a interação dos alunos indígenas e não indígenas dos 1º a 5º, EJA e multisseriado nas séries iniciais do Ensino

Fundamental, do município de São Gabriel da Cachoeira (distante a 852 quilômetros de Manaus), a fim de comprovar que com o maior contato com a leitura e a escrita há uma redução de problema oriundos da interferência da oralidade.

Consta, como objetivos específicos, promover leituras, escritas e literaturas infanto-juvenis, desde as séries iniciais até o 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas regulares e indígenas do município, que, por sinal, são reconhecidas como indígenas, porém os métodos usados, segundo os acadêmicos do PROIND, comparam-se aos empregados em uma escola regular. Para alcançar estes objetivos, traçaram-se metodologias visando à transmissão de valores e práticas culturais, o que, quanto à natureza, se deu de forma qualitativa e, quanto aos fins, de maneira descritiva; quanto aos meios, esta se deu *in loco*, por meio da pesquisa de campo. Os autores verificaram que o ensino multisseriado, estabelecido na escola municipal, localizada em uma zona Rural do município, se deu em virtude da pouca demanda dos alunos, sendo assim, os alunos são aglomerados em apenas uma sala de aula cuja finalidade é fazer com que o professor ministre conteúdos às três séries iniciais para suprir a demanda. O que lhes conduz à conclusão de que aí o ensino não pode ser julgado de alta qualidade, já que o docente se sobrecarrega de conteúdo e o aluno acaba mostrando falta de interesse em sala de aula.

Os acadêmicos indígenas de Pedagogia Intercultural Indígena perceberam que o maior desafio é mudar a forma de pensar e de ensinar. E o estágio possibilitou um repensar a educação em favor inserção da interculturalidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. “O diálogo intercultural deveria se dar entre culturas heterogêneas, levando em conta esse grande mosaico cultural difuso que é o Amazonas” (BARRETO, 2014, p. 13). Por fim, a equipe conclui que a educação intercultural pode ser apontada como subsídio fundamental para nortear uma prática educativa que entenda e atenda os diversos mundos culturais que perfazem o espaço escolar.

“A Música Ritual da Tucandeira na Manutenção da Língua e Escrita *Sateré-Mawé* Articulado com a Língua Portuguesa” é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado por três acadêmicas indígenas, das quais, duas são *Sateré-Mawé* e uma *Yanomami*.

Conforme consta na pesquisa, o trabalho objetivou evidenciar a música como conhecimento e estratégia pedagógica e foi desenvolvido em um pequeno espaço cedido por um dos pais dos alunos e finalizado no ambiente religioso adventista. Participaram da atividade, professora e alunos da escola indígena *Wanhut''i*, Comunidade *I''apyrehyt*,

os pais dos alunos e as pesquisadoras acadêmicas do PROIND/UEA. As autoras partiram do princípio constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e no Parecer N.º. 13/2012, onde se declara que os projetos educativos para as escolas indígenas possibilitam o fortalecimento dos diálogos interculturais, a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção e afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção na sociedade brasileira.

Na Comunidade *I'apyrehyt*, residem, atualmente, 17 famílias e, aproximadamente, 70 moradores, entre homens, mulheres, crianças e adolescentes. Os comunitários têm enfrentado dificuldades para a realização de suas atividades escolares e cerimônias tradicionais, devido ao descaso da efetivação das políticas públicas indígenas. Constatou-se que a música atuou como ferramenta pedagógica no processo da aprendizagem da leitura e da escrita bilíngue, na língua materna *Sateré-Mawé* e em Português, pois, segundo as indígenas pesquisadoras, os alunos necessitam desse conhecimento para se sentirem seguros diante de todos os fatos sociais, onde suas técnicas, sistemas de parentesco e sua organização social são explicados de forma sobrenatural e simbólica.

A pesquisa intitulada “Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: Revitalização da Língua Materna no Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental nas Comunidades *Tikuna* e *Kambeba* de Três Unidos” foi concretizada por dois acadêmicos indígenas da etnia *Tikuna*, um indígena da etnia *Kambeba* e teve como objetivos gerais analisar, com a comunidade escolar, os problemas enfrentados no ensino- aprendizagem da escola indígena *Kambeba* e do centro cultural *Tikuna*, e as práticas pedagógicas dos professores indígenas das escolas e conhecer a metodologia de trabalho dos professores indígena do povo *Kambeba*. Como objetivos específicos, buscou-se valorizar os conhecimentos da língua e cultura *Kambeba* e *Tikuna*; identificar os possíveis motivos da deficiência no ensino – aprendizagem da cultura e língua *Tikuna* e *Kambeba*; mostrar a importância de manter a cultura viva. “A transversalidade também abre espaço para a inclusão de saberes indígenas do povo *Kambeba* e *Tikuna*, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” (Parâmetros Curriculares Nacional, 1997, p.40).

Entre os participantes da pesquisa, constaram pais, alunos, professores indígenas, professores não indígenas, gestor da escola, cacique e toda a Escola Indígenas Três Unidos localizada na Comunidade Três Unidos na zona Rural e no Centro Cultural dos *Tikuna*, na zona urbana no Bairro Cidade de Deus em Manaus. De

acordo com a pesquisa, os alunos indígenas *Kambeba* e *Tikuna*, que cursam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atualmente são alfabetizados nas suas línguas maternas, onde são valorizadas as músicas, histórias antiga e desenhos da cultura. A matemática tradicional *Kambeba* e *Tikuna* também é valorizada na sala de aula onde os alunos aprendem os dois conhecimentos cultural e tradicional do seu povo.

Como considerações finais, os pesquisadores indígenas do PROIND/UEA averiguaram que, no ano letivo de 2013, a escola Três Unidos obteve avanços significativos com o objetivo de trabalhar a Educação intercultural, as aulas foram planejada com base na educação intercultural, a escola recebeu o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC) que ajudaram a melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos indígenas, e o telecentro, onde os alunos estão começando a conhecer as ferramentas da informática.

O TCC intitulado “Dificuldade de Aprendizagem na leitura e na Escrita nos Anos Iniciais” foi realizado por cinco acadêmicos indígenas, no qual dois são da etnia *Baré*, um *Kokama*, um *Tukano* e um *Mura*. O trabalho foi dividido em dois capítulos, onde se iniciou com o relato, em sequência lógica e cronológica, das atividades desenvolvidas durante o período de estágio, seguido das impressões pessoais sobre as observações do objeto de estudo, bem como as discussões dos dados com breve embasamento teórico, para se chegar às considerações finais. O interesse dos acadêmicos indígenas pela temática da dificuldade de leitura e escrita se deu a partir do Estágio Supervisionado I, nas observações de atividade docente em sala de aula em quatro escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental no município de Manaus. Alguns alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos apresentavam dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, e tal dificuldade os deixava impossibilitados de participar das atividades propostas pelos professores em sala.

Os discentes do PROIND propuseram soluções para minimizar os problemas através de metodologias que envolvessem todos os alunos no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita, realizando um projeto interdisciplinar que se relacionasse com todas as disciplinas, colocando em prática as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia e receberam orientações via IP.TV dos professores titulares e assistentes. Porém, durante a redação do TCC, percebeu-se que não se aplicou nenhuma metodologia focada na interculturalidade, uma vez que os cinco pesquisadores

eram indígenas, ou seja, não houve o ensino de suas culturas em sala de aula, durante o período dos estágios I, II e III.

Os pesquisadores indígenas se dividiram em diferentes escolas, no qual dois estagiaram em uma mesma escola municipal na zona ribeirinha e em séries diferentes, os demais foram para outras escolas na própria capital amazonense. Este estudo se baseou na pesquisa descritiva e constatou-se através de fotos, filmagens, diário de campo, entrevistas, questionário, com prévia autorização, que os próprios pais e/ou responsáveis reclamavam que os filhos passavam de ano, mesmo sem saber ler ou escrever. Em todo período de estágio, os pesquisadores relatam que foi percebido constantemente a falta de professores que eram substituídos pela diretora por estagiários pela pedagoga, supervisores pedagógicos e as atividades eram realizadas sem planejamento, e os alunos ficavam assistindo desenhos no DVD ou filmes na sala de aula ou eram dados para eles lápis de cor e papel sulfite para desenharem pintura e desenho ou utilizavam o livro didático. Conforme os discentes do PROIND, a escola deve promover a participação ativa da família na educação de crianças e jovens e criar condições para os alunos lerem, escreverem e serem valorizados por isso.

3.5 Os Pesquisadores Indígenas e Não indígenas

Três acadêmicos não indígenas e um indígena da etnia *Apurinã* desenvolveram o TCC intitulado “Dificuldades de Codificação e Decodificação da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O resultado do trabalho foi obtido pelas análises e observações realizadas durante o Estágio I, realizado no período de agosto a dezembro de 2012, o Estágio II, que ocorreu de maio a junho de 2013, e o Estágio III, ocorrido entre agosto e dezembro de 2013, a partir de uma pesquisa pedagógica.

O estudo investigou quais as dificuldades apresentadas pelos alunos e, no momento de intervenção, foram aplicadas metodologias alternativas efetivas para que a leitura e a escrita se tornassem um hábito entre os educandos. Deste modo, a pesquisa se deu em dois Centros de Educação Infantil (CMEI) e em duas escolas do ensino fundamental, na cidade de Manaus, envolvendo 96 alunos, dos quais 60% apresentavam maior dificuldade em leitura e escrita, identificadas através de observações e acompanhamento, conforme consta no TCC desses pesquisadores.

Portanto, a pesquisa não foi realizada em nenhuma comunidade ou escola indígena. Os acadêmicos constataram que os professores que estão há mais tempo na

sala de aula não aceitavam a utilização de novas metodologias de ensino, utilizando apenas os métodos tradicionais, sem explorar a criatividade dos alunos, impondo-lhes atividades prontas, o que tornaria o ensino mecânico. Vale ressaltar que, para os graduandos do PROIND, alguns professores pretendiam inovar, mesmo sem a escola ter condições e estrutura para promover a referida inovação do aprendizado.

A pesquisa "Práticas Pedagógicas Facilitadoras no Processo de Aprendizagem na Disciplina Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I" foi realizada por três acadêmicos não indígenas e dois acadêmicos indígenas das etnias *Sateré-Mawe* e *Apurinã*. Teve como objetivo relacionar o conhecimento da realidade do sistema de ensino vigente e a vivência em sala de aula através da regência e aplicação das "práticas pedagógicas" como colagens, dobraduras, cópias e leituras. Foi realizada conscientização ambiental, no qual todo lixo era separado para a reciclagem, no qual cooperativas e algumas empresas faziam a sua utilização.

A análise foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental em Manaus. Percebeu-se que, durante este TCC, não houve relato algum de conteúdos relacionados à questão indígena, o que prevaleceu foi a leitura e a escrita nos anos iniciais de ensino, onde os pesquisadores fizeram uma observação participante. Diante dessa perspectiva, o ensino das Ciências para eles, pode mudar a postura do cotidiano escolar, promovendo experimentação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Mas poderiam utilizar estas técnicas, para aplicar os conhecimentos e tradições indígenas, no que diz respeito às comidas e medicamentos naturais.

Já "Alternativas Metodológicas no Processo de Ensino Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I dos Municípios de Manaus e Iranduba" é um Trabalho de conclusão de Curso, elaborado por quatro acadêmicos não indígenas e um indígena da etnia *Tukano*. A pesquisa foi realizada em quatro escolas do município de Manaus e uma estadual em Iranduba (município distante a 27 quilômetros de Manaus).

Atividades lúdicas, segundo os pesquisadores, favorecem os processos de ensino-aprendizagem, além da utilização de metodologias diferenciadas, bem como recursos pedagógicos, sempre valorizando a experiência de vida dos estudantes. Apesar dos estudantes destas cinco escolas não serem indígenas, os acadêmicos do PROIND, demonstraram durante o Estágio III, a importância da interculturalidade, por meio da música indígena da língua *Tukano*, cuja finalidade era a interação no espaço educativo, além de mostrar aos alunos que a realidade indígena faz parte da história do Amazonas, conforme explica Fleuri (2000).

Educação Intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação (FLEURI, 2000, p.55-56).

Outras atividades desenvolvidas foram a da pescaria, onde se trabalhou o conteúdo da matemática com as operações da subtração e adição e a lenda do açaí, que proporcionou um debate sobre o desperdício da merenda escolar. Portanto, apesar de não ser uma escola indígena, favoreceu de certa forma a curiosidade e conscientização dos alunos e professores sobre a realidade vivenciada pelos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil registra alguns avanços significativos na educação indígena em todos os níveis, por articulação e pressão dos movimentos sociais e dos próprios povos, que ajudaram a mudar o cenário e de certa maneira incluir a população indígena nos diferentes níveis de ensino: Fundamental, Médio e Superior. Quando o indígena vai para a graduação, importa em alguns casos novos desafios ao poder público, que por outro lado, tem o obstáculo de oferecer um ensino adaptado e ao mesmo tempo garantir a qualidade na educação, haja vista que o órgão estatal difunde apenas números estatísticos, deixando de analisar a qualidade da aprendizagem.

A introdução dos índios no ensino avançado, ou seja, na graduação superior, incluindo mestrado e doutorado, é um dos reflexos das barreiras que vem sendo ultrapassadas pelos povos indígenas que antes eram considerados primitivos, mas que na verdade tinham poucas oportunidades para o desenvolvimento, desde o “descobrimento” ou “invasão” do território hoje denominado Brasil, mas que já se chamou, Ilha de Vera Cruz (1500-1501), Terra de Santa Cruz (1501-1503), Brasil (1503-1824), Império do Brasil (1824-1891), Estados Unidos do Brasil (1891-1969), e por derradeiro República Federativa do Brasil (até os dias atuais), sem levar em consideração o nome que era atribuído a terra pelos seus primeiros habitantes.

Desde a ocupação do Brasil por outros povos, portugueses e espanhóis, por exemplo, a população indígena foi tratada como “inferior” pelos colonizadores, pois a falta de conhecimento do “homem branco” fez com que ele procurasse aculturar os indígenas e impor a sua cultura. De lá pra cá, os índios tentam se inserir na sociedade e ao mesmo tempo não se afastar de suas raízes históricas. Mas como isso é possível, se os colonizadores buscavam eliminar a cultura dos índios e massificar a cultura europeia no novo país? Naquela época não foi possível, em virtude da falta de conhecimento do “homem branco” e da diferença de linguagem.

Para buscar garantir a inserção sócio-educacional dos povos indígenas o governo federal precisou elaborar diversas Leis, que já passaram por várias adaptações e modificações em busca de se garantir o direito da população indígena aos mesmos ensinamentos dos “brancos”. Uma das últimas Leis aprovadas é a nº 11.645, que trata sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Apesar de a sociedade contemporânea estar na era da informação e comunicação, o

modelo de civilização construído ainda exclui esses povos. O Brasil possui cerca de 897 mil indígenas em todo território nacional, conforme o Censo 2010, realizado pelo IBGE. Destes, aproximadamente 36% estão em áreas urbanas e 64% nas áreas rurais. Ainda de acordo com o levantamento, a população indígena tem um nível educacional baixo.

Nos grupos acima de 50 anos, a taxa de analfabetismo é superior à de alfabetização, no entanto, percebe-se que a preocupação com a educação indígena é recente, pois na década de 1990, o direito a uma educação bilíngue e intercultural, passou a ser garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Referencial Curricular para as escolas indígenas. A garantia é prevista na Constituição Brasileira, que determina igualdade entre todos sem distinção e prescreve aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

Deste modo, quando se fala em educação escolar indígena, se entende que a educação para os povos indígenas não se resume à escola, pois passa pelo campo da cultura, dos valores, das tradições, do território, da língua, e pensar educação escolar é pensar um âmbito, desse processo de construção da identidade. Já o termo intercultural se refere à importância que a escola tem para estes povos, no qual se opera o contato com os não índios, fazendo uma interface entre a sociedade indígena e não indígena. Por isso, pode ser considerada também uma educação bilíngue, inserida nessa relação intercultural, apesar de muitos povos fazerem o uso da sua língua materna em primeiro plano e utilizar a Língua Portuguesa como segunda fala. Logo, é necessário instituir e fomentar políticas públicas para que os índios tenham seus direitos respeitados.

Para a realização desta dissertação, é importante ressaltar que o contato inicial com os gestores do PROIND foi realizado inicialmente no mês de junho de 2013, via *e-mail* e pessoalmente com a antiga coordenação, todavia a pesquisadora não obteve respostas satisfatórias. Posteriormente, entrou em contato novamente no mês de setembro do mesmo ano, e já era outra coordenação. Esta informou que só poderia auxiliar, após a entrada no protocolo geral da UEA solicitando autorização para a pesquisa ao reitor da Instituição (vide Anexo B).

No primeiro momento, a pesquisadora se sentiu desmotivada, pois foram empecilhos, nos quais se poderiam obter respostas sem a documentação oficial, tais como, por exemplo, a quantidade de acadêmicos indígenas em Manaus. Deixou-se passar o tempo, e a mesma foi realizando as leituras, cursando as disciplinas do Mestrado e percebeu que o PROIND possuía duas mídias sociais que poderiam auxiliar

na obtenção preliminar das informações: Um *blog* do curso, que foi inclusive retirado da *WEB* e uma página no *Facebook*. A partir dessas duas ferramentas puderam-se obter determinados dados e com o auxílio de alguns acadêmicos indígenas e não indígenas de Manaus que conversaram informalmente com a pesquisadora, conheceu-se um pouco sobre a proposta pedagógica do curso. Foi interessante verificar que nesta licenciatura se fez o uso da *Internet Protocol Television* (IP.TV) nas aulas que se deram de forma presencial mediado por tecnologia, realizadas sempre nos meses de janeiro, fevereiro e julho, férias escolares.

Outra tentativa para obtenção dos dados foi realizada no dia 02 de setembro de 2014, no Protocolo Geral da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), referente ao ofício 198/2014 – PPGSCA/ICHL/UFAM, no qual foi solicitada a autorização para a realização desta pesquisa científica, que se propunha em realizar análise documental de TCCs dos acadêmicos indígenas em Manaus. No dia 15 de janeiro de 2015, foi concedido o último parecer favorável para a realização da investigação. Porém, durante a tramitação do processo, a pesquisadora conheceu outra coordenação, que por sinal foi quando a investigação começou a ter um direcionamento ainda no mês de setembro de 2014. Foi elucidado sobre a Proposta Pedagógica do Curso, acesso aos documentos que se encontram anexo, foi dado todo o auxílio à averiguação científica. E a UEA salientou em seu parecer a necessidade do retorno desta, através da cópia da dissertação às bibliotecas da instituição e apresentação dos resultados aos professores da Escola Normal Superior (ENS/UEA).

Quando se buscou analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso dos acadêmicos indígenas de Manaus, percebeu-se a necessidade de ampliarmos nossa visão, já que o resultado desta atividade de pesquisa, não pode ser tomado como algo prescritivo, mas sim reflexivo, pois conta apenas a experiência dos discentes dentro de um ambiente escolar de Ensino Fundamental, no qual integrou o saber acadêmico, com as teorias pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso. Estes realizaram uma pesquisa de campo com análises e interpretações, tendo como base a temática, em que, segundo Bardin (2011), o conceito central é o tema, que compõe núcleos de sentido da comunicação. Em relação à abordagem da natureza da pesquisa utilizada nos TCCs, percebe-se que todas mencionam a utilização da abordagem qualitativa. Ressalta-se que alguns trabalhos utilizaram a técnica da entrevista e observação. Todavia, salienta-se que a presença das categorias de análise nos Trabalhos de Conclusão de Curso é significativa, apesar de não haver um rigor metodológico, pois o TCC inicialmente

deveria ser ilustrado e comentado, com uma análise descritiva ordenada de acordo com pelo menos uma das quatro linhas de pesquisa estabelecidas pelo PPC, tais como: Linha 1 – Terras Indígenas e Demografia; Linha 2 – Educação Escolar e Educação Escolar Indígena; Linha 3 – Meio Ambiente e Diversidade Cultural na Amazônia e Linha 4- Língua, Artes e Culturas Indígenas. Mas houve alterações e apenas cinco trabalhos dos oito analisados, trataram das questões indígenas, e nenhum especificou a linha de pesquisa que a pesquisa se direcionava.

Pensava-se inicialmente que o trabalho era desenvolvido individualmente, mas constatou-se que foi elaborado em duplas, trios e em grupos por acadêmicos indígenas e não indígenas, o que configurou em um relatório final, feito durante o período de estágio supervisionado, parte curricular do curso. Todavia, a pesquisa também apresenta que apesar dos avanços e transformações na educação indígena, são necessários profissionais envolvidos com a causa. Docentes que dominem a língua indígena tanto escrita quanto falada, uma vez que foi um entrave aos acadêmicos de Manaus que não tiveram esse tipo de comunicação, já que os tradutores estavam em apenas 17% dos 52 municípios onde o curso foi realizado. Integraram ao corpo docente do curso, 68 titulares e 236 assistentes, foi pesquisado como se deu o processo de escolha destes, e solicitados da coordenação do curso os editais de seleção para saber os critérios de admissão, mas não houve respostas em relação ao ingresso dos docentes, nem documentos oficiais para compor esta pesquisa.

Além disso, o conhecimento tradicional foi colocado em prática inicialmente, mas faltando aproximadamente 40% para a finalização do curso, a nomenclatura do mesmo muda e passa a ser apenas Licenciatura em Pedagogia e com isso, mudou-se o PPC.

Considerando as conquistas legais dos povos indígenas, verifica-se que a dissertação discute sobre o surgimento do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) que desenvolveu Cursos de Licenciaturas para graduar professores indígenas em nível superior, a partir do edital do PROLIND - SESU/SECAD no ano de 2005. Além disso, foi explanado sobre o Projeto Pedagógico da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que é norteado pela LDB - Lei nº 9394/96, e a mudança da nomenclatura e do PPC que antes era Pedagogia Intercultural. Além do perfil dos docentes, bem como a análise dos TCCs. Posto isto, consideramos a necessidade de refletir sobre o olhar da universidade com uma educação diferenciada aos povos indígenas, objetivando o fortalecimento da cultura.

Esclarecemos que a presente pesquisa não objetivou estabelecer uma conclusão, mas buscar o entendimento e compreensão da formação superior do professor indígena. Desse modo, ela nos remete a pensar que os próximos cursos de ensino superior, devem ser discutidos de forma participante com os povos indígenas, onde a metodologia deve ser própria, focada no ensino e pesquisa, promovendo uma educação integradora e não fragmentada em disciplinas como é a ciência e o conhecimento ocidental, pois desta forma há possibilidade de desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso, rico em pesquisas com componentes ideológicos, cosmológicos e com arcabouços teóricos.

Desta forma, passará a existir professores pesquisadores que sistematizarão e difundirão o conhecimento indígena que não é tratado com o seu devido valor. Conseqüentemente, podemos perceber com esta pesquisa, que é necessária a valorização da identidade com a construção de epistemologias e políticas públicas próprias aos povos indígenas. Portanto, percebe-se que falta ainda não só no Amazonas, mas no País, uma política permanente de elaboração ao material didático, no qual os próprios indígenas podem ajudar nessa construção, docentes preparados e qualificados para ensinar tanto com a Língua Portuguesa, quanto à indígena, para que não se perca a tradição cultural e a extinção da língua materna.

Esta pesquisa traz à tona novos estudos na área da educação intercultural, onde é necessária uma pedagogia voltada aos contextos socioculturais, para fazer parte da demanda e especificidade dos indígenas, atendendo a realidade de cada povo e região. Deste modo, os trabalhos acadêmicos analisados nesta investigação apresentam a junção da pesquisa científica aliada com o conhecimento ocidental, deixando a desejar o conhecimento tradicional indígena, no qual é necessário manter as tradições dos povos que ajudaram e continuam contribuindo para a história social e cultural do Brasil. O professor indígena é um sujeito social mais amplo, que tem relação tanto com a escola, quanto às políticas do território que está mais presente nestas comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo, Contexto, 2011.

ARAÚJO, Carlos Alberto. **Bibliometria: evolução história e questões atuais**. Em **Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

BARDIN, Laurence.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BARRETO, Maria da Graça de Carvalho. **Educação, Diversidade, Multiculturalidade e Interculturalidade**, 2014.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; RAMOS, José Ademir Gomes. **Proformar e a Educação no Amazonas**. Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Métodos e Técnicas de Estudo do Trabalho Científico**. Manaus/AM: UEA, 2010. – (Série Pedagogia Intercultural; 4).

BATISTA, Luís Augusto Pires. **Telejornalismo na Amazônia – a Internet como instrumento de integração regional**./ Luís Augusto Pires. Manaus, Valer, 2012.

BASTOS, Élide Rugai; PINTO, Ernesto Renan M. F. (orgs.). **Vozes da Amazônia. Investigação sobre o pensamento social brasileiro**. Manaus: Editora da Universidade Federal da Amazônia, 2007.

BARROSO, Regina Barroso; BETTIOL, Célia Aparecida; AZEVEDO, Claudina Maximiano. **Retratos da Diversidade no Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) da UEA**. In: XXI EPENN, 2013, Pernambuco, PE. ANAIS DO XXI EPENN. PERNAMBUCO (PE), 2013. p. 1-7. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Posterres/GT08/GT08_RETRATOS_DA_DIVERSIDADE.pdf> Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. Ministério da Educação. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Indígena**. Brasília: MEC/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2012 Resumo**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer 14/99**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **O Governo Brasileiro e a educação escolar indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar Indígena 1999**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-indigena>> Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **PROLIND**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445&Itemid=817> Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 18 de Setembro de 1946)** - Capítulo II - Da Educação e da Cultura. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em 07 ago. 2014.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de março de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm> Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Censo Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 30 jun. 2014.

BETTIOL, Célia Aparecida; CABRAL, Romy Guimarães (Org.). **Pedagogia intercultural v.9**. Manaus, AM: UEA Edições, 2012. v. ISBN 9788578832186.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. 1930-2002. **Coisas ditas** / Pierre Bourdieu ; tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim ; revisão técnica Paula Montero. - São Paulo : Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (Recensão de Ana Paula Rosendo). Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009.

_____. *La reproducción, elementos para una teoría para un sistema de enseñanza. España*, Laia 1996.

CARVALHO FILHO, Benedito Jose de. ; OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Sociologia da Educação I: Sociedades Indígenas e Não Indígenas**. Manaus: UEA Edições, 2011.

CÉSAR, Cyro. Rádio: **Inspiração, Transpiração e Emoção**. São Paulo: Ibrasa, 3º edição, 1999.

CARDOSO, Fábio Coelho; CABRAL, Romy Guimarães (Org.). **Pedagogia intercultural v.8**. Manaus, AM: UEA Edições, 2012. v. ISBN 9788578832063.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília: Cortez. UNESCO/MEC, 1998.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. Texto apresentado no III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação (Mesa Redonda: Educação Intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações). Porto Alegre, 2000.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>> Acesso em: 25 abr. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-

Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 237 p.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Resenha.pdf> Acesso em: 22 jun. 2014.

GUIMARÃES E VILLARDI. Susana M. G; Raquel. **Educação Indígena**. FGV On line.2010. Disponível em: <<http://moodle.fgv.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

HEMMING, John. **Ouro Vermelho – a Conquista dos Índios Brasileiros**. São Paulo: Edusp. 2007, 811 p. (Coleção Clássicos vol. 27).

IBGE. **Censo: População em 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=13>. Acesso em: 01 jan. 2014.

_____. **Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf> Acesso em: 15 abr. 2014.

LESSA, Márcia de Freitas Garcia; SOUZA, Adria Simone Duarte de. **As expectativas dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia/PROIND no Amazonas: uma análise a partir de suas narrativas**. In: XXI EPENN, 2013, Pernambuco, PE. ANAIS DO XXI EPENN. PERNAMBUCO (PE), 2013. Disponível em: <http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Poster/Poster/GT21/GT21_AS_EXPECTATIVAS.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo, Cortez, 2005.

LIMA, Araújo - **Amazônia: a terra e o homem**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1945.

MANAUS (AM). **Diário Oficial do Município de Manaus (DOM), 23 jul. 2014 - Edição 3.456**. Disponível em: <<http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2014/julho/DOM%203456%2023.07.2014%20CAD%201.pdf/view>> Acesso em: 08 mar. 2015.

MASETTO, M.T. 2003. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, Summus.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados**. – 7.ed.-São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, Camila. **Ensino a distância começou com cartas a agricultores**. Folha On Line, 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>>. Acesso em: 01 mai. 2014.

MEC. **PARECER CNE/CP 28/2001**. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em 11 jan. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Minerva" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>> Acesso em: 29 mai. 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Saci" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=292>> Acesso em: 29 mai. 2014.

NORONHA, Nelson Matos de. **Sociedade e cultura na Amazônia**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

OGPTB. **Projeto de Curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões**. Benjamim Constant: 2004. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/ppp-li-uea.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2015.

_____. **Site da OGPTB**. Disponível em: <<https://www.ogptb.org.br>> Acesso em: 01 abr. 2015.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero, UFRJ, 1987.

RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Relatório de Pesquisa 2012 - Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**, 2013. p.108. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/viol/viol2012.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2014.

RAMIREZ, David. **IPTV Security: Protecting High Value Digital Contents**. John Wiley & Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO19 8SQ, England, 2008.

RIBEIRO, Odenei de Souza. Tese de doutorado. Título: **Tradição e Modernidade no Pensamento de Leandro Tocantins**. Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. Ano de obtenção do título: 2012.

RUBIM, Altaci Corrêa. **Identidade dos Professores Indígenas e Processo de Territorialização/Manaus-AM**. Dissertação de Mestrado do Programa Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia- PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, 2011.

SEMED. **Quatro escolas municipais ganharam novos nomes para a preservação da cultura indígena** (2014). Disponível em: <<http://semed.manaus.am.gov.br/quatro-escolas-municipais-ganharam-novos-nomes-para-a-preservacao-da-cultura-indigena/>> Acesso em 08 mar. 2015.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Trilhas de Conhecimento: Ensino superior de indígenas no Brasil, 2007**. Disponível em: <<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena potiguara.**/ Hellen Cristiana Picanço Simas; Regina Celi Mendes Pereira. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2012.

SILVEIRA, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da. **Direito fundamental à educação indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Artemis; LIMA, Priscilla; SOLART, Mireia. **Relato de experiência do cotidiano escolar no Médio Solimões (Maraã-Amazonas) na Escola Kanamari**. In: I Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais. Niterói: Coninter. 2012. (ISSN 2316-266X).

UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Discentes Pedagogia Intercultural**. <<http://cursos1.uea.edu.br/discente.php?cursoId=87> > Acesso em: 13 jun. 2013.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Grade Curricular**. Disponível em: <<http://www.projetos.uea.edu.br/licenciaturaindigena/blog/uploads/GradeCurricular.doc>> Acesso em: 18 jun. 2013.

UEA - Universidade do Estado do Amazonas. **Caderno 1 - O uso da Tecnologia na Plataforma da UEA Indígena**. Disponível em:<<http://www.projetos.uea.edu.br/licenciaturaindigena/blog/uploads/cadernoUEA.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2013.

UEA. **RELATÓRIO DE GESTÃO** (2009). Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/ppp/2203-8.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2015.

UEA. **RESOLUÇÃO Nº 77/2013 - CONSUNIV**. Disponível em: <<http://data.uea.edu.br/ssgp/area/1/res/2282-76.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2015.

UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia formação em Interculturalidade (PPC PROIND)**. s.d. 162p.

UEA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2012-2016)**. Disponível em:
<<http://www.pdi.uea.edu.br/data/noticia/download/145-4.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2015.

GLOSSÁRIO

Nhóãbé - Não Só Mas Também

Porikó - Sociedade

Mopaneyme - Sobretudo

Moyekosubamboé - Curso De Licenciatura

Mboesayemboe - Pedagogia

Ekoatyba - Cultural

Nendiby - Mutuamente

Akasangeyme - Indubitavelmente

Kuaityba (Kuaira Tyba) - Muito Pouco

Yemosupixuarã - Constatou-Se

Mbae Oiyapóné - Projeto

Tekotybanama - Intercultural

Rekopotara - Programa

Nhemboeté - Curso Superior

Abá - Índio

Kari - Não Índios

Paper Pinimusúanga- Bibliometria

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUADRO DE EQUIVALÊNCIA DA MATRIZ DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

1º SEMESTRE LETIVO

Componentes Curriculares		Componentes Curriculares EQUIVALÊNCIA	
LID 1202	Comunicação e expressão	LID 1202	Leitura e Produção Textual
LID1203	Sociologia da Educação I: sociedades indígenas e não indígenas	LID1203	Sociologia da Educação I
LID1204	Filosofia da Educação I: Ciência, Mitos, Tradições e Educação Indígena	LID1204	Filosofia da Educação I
LID1207	História Geral da Educação e a Questão Nacional e da América Indígena	LID1207	História Geral da Educação

2º SEMESTRE LETIVO

Componentes Curriculares		Componentes Curriculares EQUIVALÊNCIA	
LID2109	Filosofia da Educação II: Educação Indígena, Educação Escolar Indígena e Pensamento Educacional Brasileiro	LID2109	Filosofia da Educação da Brasileira
LID2110	Sociologia da Educação II: o pensamento sociológico e a questão indígena	LID2110	Sociologia da Educação II
LID2113	Antropologia e Educação Indígena na Amazônia	LID2113	Antropologia e Educação

3º SEMESTRE LETIVO

Componentes Curriculares		Componentes Curriculares EQUIVALÊNCIA	
LID2115	Políticas Públicas e Direitos Indígenas	LID2115	Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico
LID2116	Psicologia da Aprendizagem e Processos Educacionais na Educação Escolar Indígena	LID2116	Psicologia da Aprendizagem
LID3117	Epistemologia da Pesquisa Educacional: Teoria do Conhecimento e Culturas Indígenas	LID3117	Epistemologia da Pesquisa Educacional
LID3118	Psicolinguística e	LID3118	Psicolinguística e

	Educação Indígena		Educação
LID3119	Educação e Saúde Indígena	LID3119	Educação e Saúde

4º SEMESTRE LETIVO

Componentes Curriculares		Componentes Curriculares EQUIVALÊNCIA	
LID3120	Educação de Jovens e Adultos Indígenas	LID3120	Educação de Jovens e Adultos
LID3121	Linguagem e Pensamento na Criança Indígena	LID3121	Linguagem e Pensamento na Criança
LID3123	Língua Portuguesa e Língua Indígena na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	LID3123	Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

5º SEMESTRE LETIVO

Componentes Curriculares		Componentes Curriculares EQUIVALÊNCIA	
LID4126	Currículo do Ensino Básico e Organização Escolar Indígena	LID4126	Currículo do Ensino Básico
LID4129	Criança, Sociedade e Cultura Indígena	LID4129	Criança, Sociedade e Cultura

9º SEMESTRE LETIVO

Componentes Curriculares		Componentes Curriculares EQUIVALÊNCIA	
LID7149	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar Indígena	LID7149	Teoria e Prática da Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar

**APÊNDICE B: FICHAS DE ACOMPANHAMENTO DE MONITORIA
BOLSA ALUNO-INTÉRPRETE**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
(FORMAÇÃO EM INTERCULTURALIDADE)



CRITÉRIOS PARA ALUNOS TRADUTORES-INTÉRPRETES

- Ser índio(a);
- Ser aluno(a) PROIND;
- Estar devidamente matriculado (a) e periodizado(a);
- Falar fluentemente a língua indígena;
- Compreender fluentemente a língua portuguesa;
- Ser frequente, pontual, assíduo (a), participativo(a) e dinâmico(a);
- Ter coeficiente acima da média (6,0) para aprovação;
- Estar sempre atualizado (a) quanto aos conteúdos trabalhados nas aulas;
- Saber trabalhar em equipe;
- Ter bom relacionamento interpessoal;
- Ser escolhido(a) pelos alunos(as) indígenas da mesma turma.

Obs.: O(a) aluno(a) que deixar de atender a qualquer dos critérios será desligado, conforme avaliação do grupo indígena atendido.

*Seguem duas fichas para acompanhamento do processo:

- Ficha de acompanhamento do(a) bolsista (preenchida pelo professor Assistente);
- Diário de Atividade (preenchida pelo/a bolsista).



FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO(A) BOLSISTA

NOME	
ETNIA	
LÍNGUA INDÍGENA	
COMUNIDADE	
TERRA INDÍGENA	
CIDADE	
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL	

QUESTÕES:

1. Fala fluentemente a língua indígena?
() Sim () Não
2. Freqüenta as aulas em tempo integral?
() Sim () Não
3. É assíduo?
() Sim () Não
4. Tem postura pró-ativa?
() Sim () Não
5. Compreende com facilidade os conteúdos estudados na língua portuguesa?
() Sim () Não
6. Consegue ser pontual em todas as disciplinas do curso?
() Sim () Não
7. Apresenta boa relação interpessoal, principalmente quando faz uso da língua indígena junto com seus pares?
() Sim () Não
8. Possui coeficiente acima de 8,0?
() Sim () Não
9. Possui iniciativa para buscar, tirar dúvidas para ajudar seus colegas no entendimento dos conteúdos ministrados nas disciplinas?
() Sim () Não
10. Tem facilidade de trabalhar em equipe?
() Sim () Não



DIÁRIO DE ATIVIDADE

NOME	
ETNIA	
LÍNGUA INDÍGENA	
COMUNIDADE	
TERRA INDÍGENA	
CIDADE	
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL	

DIA/ MÊS / ANO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DIÁRIAS
-----------------------	---------------------------------------

APÊNDICE C: CARTA DE ENCAMINHAMENTO



CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

De:

Professor (a) Assistente do Curso Pedagogia Intercultural – PROIND/UEA

Para:

Gestor (a) da

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, encaminho o(a) Acadêmico(a) _____ Matriculado(a) no 8º Período do Curso de Pedagogia Intercultural da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, para a realização do Estágio Supervisionado II nesta escola. O Estágio, enquanto experiência de aprendizagem profissional compreende atividades teórico-práticas direcionadas para o exercício profissional da docência e a organização do trabalho escolar e o desenvolvimento de pesquisa em contexto educacional.

Nesse sentido, contamos com vossa colaboração.

_____, _____ de _____ de 2013.

Professor Assistente

APÊNDICE D: FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DIDÁTICA

FICHA DE AVALIAÇÃO DA AULA DIDÁTICA

1. Dados de identificação

1.1. Nome do Acadêmico: _____

1.2. Escola: _____

1.3. Professor titular: _____

1.4. Turma: _____

1.5. Data: _____

1.6. Conteúdo: _____

1.7. Área de conhecimento: _____

2. Itens a serem avaliados:

	Atendeu	Atendeu parcialmente	Não Atendeu
1. Conteúdo aplicado (domínio do conteúdo)			
2. Coerência da Metodologia aplicada ao conteúdo			
3. Instrumentos de avaliação			
4. Uso de Procedimentos e recursos metodológicos inovadores			
5. Uso correto de termos na área da educação e capacidade de comunicação com os alunos da turma			
6. Interação entre o estagiário e a professora titular no planejamento			
7. Adequação do plano ao tempo disponível			

3. OBSERVAÇÕES DOS AVALIADORES:

4. Numa escala de valores de 0 a 7,0, que nota você atribuiria ao estagiário? Justifique a nota.

5. PROFESSOR-AVALIADOR:

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL DE TCC

I. FICHA DE AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL

1. Dados de identificação

1.1. Nome do(s) acadêmico (as): Aliã Azevedo da Silva, Bruna Araujo Magalhães, Edson Marcos da Silva Ferreira e Luilson Marlon Valentim.

1.2. Título do Trabalho: Dificuldades de Codificação e Decodificação da Leitura e da Escrita na Educação Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

1.3. Orientadora: Professora Mestra Maria de Nazaré de Andrade Viana.

2. Itens a serem avaliados:

	Graus	Obtido
1. Introdução (apresentação da pesquisa, o problema e sua relevância, os objetivos da pesquisa)	0,0 a 0,5	0,5
2. Fundamentação teórica pertinente (segurança em demonstrar conhecimentos relativos à temática apresentada)	0,0 a 0,5	0,5
3. Apresentação das atividades realizadas	0,0 a 1,0	1,0
4. Resultados da pesquisa (coerência com os objetivos propostos, análise e discussão fundamentadas)	0,0 a 1,0	1,0
5. Conclusão ou Considerações finais	0,0 a 0,5	0,5
6. Uso correto de termos na área da educação e capacidade de arguição	0,0 a 0,5	0,5
8. Nota final	4,0	4,0

2. SUGESTÕES DOS AVALIADORES:

3. PROFESSOR-AVALIADOR:

Manaus, 24.02.2014

Maria de Nazaré de Andrade Viana
Prof.^a M.^a Nazaré da A. Viana
Educativa
Assinatura N. 399/89 MEC

ANEXO B – PROCESSO PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA UEA

<http://sgd2.uea.edu.br/menu/processo/autuadocumento.php?dest=pr...>



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

SGD - SISTEMA DE GERÊNCIA DE DOCUMENTOS
CAPA DO PROTOCOLO



01) Entrada pelo :
02) Setor:

03) Data/Hora da entrada: **15/09/2014 10:16:12**

04) Processo
Nº :
05) Interessado :



2014/00032553

JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES

Assunto: **AUTORIZAÇÕES DIVERSAS**

Unidade:

Detalhamento: OF. 198/2014 -PPGSCA/ICHL/UFAM - SOLICITA
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE
CAMPO.

06) 1ª Sala Destino :
07) Data Prevista de Conclusão : **0 DIAS**

08) Contato : **JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES**

09) Fone do Contato :

10) End. do Contato : **RUA:56 Nº 12,JAPIIM I,**

11) Documentos Obrigatórios Anexados :

12) Observações :
OF. 198/2014 -PPGSCA/ICHL/UFAM - SOLICITA AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO.

13) Documentos do anexos ao processo :



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Ofício nº 198/2014 – PPGSCA/ICHL/UFAM

Manaus (AM), 13 de agosto de 2014



À Senhora Adria Simone Duarte de Souza
 Coordenadora do PROIND/UEA
 Reitoria da Universidade do Estado do Amazonas
 Avenida. Djalma Batista, 3578.
 69050-010 – Flores – Manaus/AM

Assunto: Autorização para realização de pesquisa de campo.

Senhora Coordenadora,

1. Ao cumprimentá-la cordialmente, o Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) solicita a Vossa Senhoria autorização para que a mestranda **Joyce Karoline Pinto Oliveira Pontes**, realize sua pesquisa intitulada **“Mbuesawa: formação do professor indígena através da Licenciatura em Pedagogia”**, na Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, localizada na capital amazonense onde foi realizado o curso de Pedagogia Intercultural.
2. O Projeto de Pesquisa da mestranda, a princípio, tem por objetivo fazer uma análise documental dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) dos acadêmicos indígenas de Manaus, que concluíram a licenciatura. A mestranda está sob orientação do Doutor Nelson Matos de Noronha. Tal solicitação se justifica tendo em vista o cumprimento de um dos requisitos para submissão e autorização da realização da mencionada pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.
3. Agradecemos sua compreensão e colaboração na formação dos profissionais deste curso de Pós-Graduação.

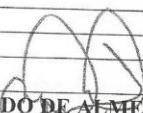

Atenciosamente,

Universidade Federal do Amazonas
 Instituto de Ciências Humanas e Letras
 Prog. de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia

Artemis de Araújo Soares
 Prof.ª Dr.ª Artemis de Araújo Soares
 Vice-coordenadora do PPGSCA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

PROCESSO N°	INTERESSADO (A)	PÁGINA
2014/00032553		
De acordo, considerando a manifestação da Coordenação do PROIND.		
Encaminhem-se os autos àquela Coordenação para providências subsequentes.		
Em 18/09/2014		
 CLEINALDO DE ALMEIDA COSTA Reitor da Universidade do Estado do Amazonas		
<i>Deleido</i> 18/12/2014 		

Universidade do Estado do Amazonas
Av. Duama Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 - Manaus - AM
www.uea.edu.br





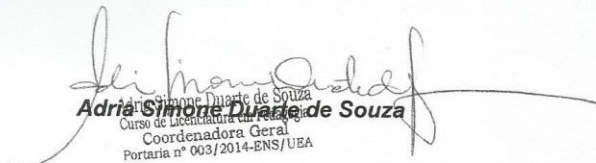
GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR

PROCESSO	INTERESSADO	PÁGINA
2014/00032553	Joyce Karoline Pinto Oliveira Pontes	

À Profª Drª Maria Paula Gomes Mourão, Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação/PROPESP da Universidade do Estado do Amazonas

Considerando a documentação que integra o processo 2014/00032553 referente à solicitação de **autorização para realização de pesquisa de campo** da pesquisadora **Joyce Karoline Pinto Oliveira Pontes**, por mim analisada, encaminho os autos à PROPESP, bem como o Parecer desta Coordenação com o manifesto FAVORÁVEL do Reitor para conhecimento, manifestação e demais providências que julgar necessária.

Manaus, 02 de dezembro de 2014.


Adria Simone Duarte de Souza
Curso de Licenciatura em Pedagogia
Coordenadora Geral
Portaria nº 003/2014-ENS/UEA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
Av. Djalma Batista, n.º 2470 – Chapada
Fone/fax: (92) 3878 7721 / (92) 3878 7730
CEP: 69050-010 – Manaus/Amazonas
www.uea.edu.br

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS


AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



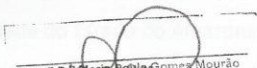
GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

PROCESSO Nº	INTERESSADO	FOLHA
2014/00032553	JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES	07

Coordenação de Pesquisa.

Análise parecer.

Em: 03/12/2014.


Prof. Dr. Maria de Lúcia Gomes Mourão
Pro-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

Universidade do Estado do Amazonas
Av. Djalma Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 / Manaus - AM
www.uea.edu.br



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

PROCESSO Nº	INTERESSADO	FOLHA
2014/00032553	JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES	8

Manaus, 09 de dezembro de 2014.

À Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Maria Paula Gomes Mourão.

Prezada Pró-Reitora,

O processo 2014/00032553 trata do pedido de autorização para a coleta de dados, a ser realizada nas dependências da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio do acesso da interessada, Joyce Karoline Pinto Oliveira Pontes, aos trabalhos de conclusão de curso dos alunos egressos do curso de Pedagogia Intercultural, para a realização de sua pesquisa acadêmica.

A interessada é discente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do qual realiza seus estudos de mestrado e, atualmente, faz parte do grupo de pesquisa, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), "História e Etnografia em Fronteiras".

Seguindo o parecer da Profa. M.Sc. Adria Simone Duarte de Souza, sou favorável ao pedido da interessada, adicionando, aos critérios apresentados na fl. 04, a necessidade de se ter em mãos a proposta de dissertação de mestrado da interessada, para se fazer o adequado acompanhamento das atividades de pesquisa da mesma, e sugerir que um professor do corpo docente do curso de Pedagogia Intercultural faça parte da banca de avaliação dessa proposta ou da versão final do trabalho.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alessandro A. dos S. Michiles
Coordenador de Pesquisa/PROPEP
Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Universidade do Estado do Amazonas
Av. Duque Borja, 3578 - Fátima
CEP 69062-000 - Manaus - AM
www.uea.edu.br

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS

AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



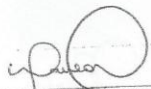
GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

PROCESSO Nº	INTERESSADO	FOLHA
2014/00032553	ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS	09

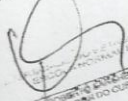
À Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para ciência, com a informação de que esta PROPESP é favorável ao pleito considerando a análise da Coordenação de Pesquisa (fl. 08).

Em: 11/12/2014


Prof.ª Dr.ª Maria Paula Gomes Mourão
Pro-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Referido
18/12/2014


COORDENADOR DO CURSO DE LICENCIATURA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

PROCESSO Nº	INTERESSADO	FOLHA
2014/00032553	JOYCE KAROLINE PINTO OLIVEIRA PONTES	

À Coordenação do PROIND,

Para dar ciência à interessada.

Em: 14/01/2015

Proª Drª Maria Paula Gomes Mourão
Pro-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

Universidade do Estado do Amazonas
Av.: Djalma Batista, 3578 - Flores
CEP: 69050-010 / Manaus - AM
www.uea.edu.br

UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS