

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**POR UMA GEOGRAFIA INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE
GEOGRAFIA NAS LICENCIATURAS INDÍGENAS INTERCULTURAIS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

THALINE FERREIRA FONTES

MANAUS - AM

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

THALINE FERREIRA FONTES

**POR UMA GEOGRAFIA INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE
GEOGRAFIA NAS LICENCIATURAS INDÍGENAS INTERCULTURAIS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Espaço, Território e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ivani Ferreira de Faria

MANAUS - AM

2016

Ficha Catalográfica

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

F683p Fontes, Thaline Ferreira
Por uma Geografia Indígena: uma análise do Ensino de Geografia nas Licenciaturas Indígenas Interculturais da Universidade Federal do Amazonas / Thaline Ferreira Fontes. 2016
Cl f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Ivani Ferreira de Faria
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino de Geografia. 2. Educação Indígena Superior. 3. Educação Superior Indígena. 4. Componentes Geográficos. I. Faria, Ivani Ferreira de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Aos meus pais e irmão, por toda compreensão do mundo e amor,
aos povos indígenas que compartilharam e compartilham suas
histórias, conhecimentos e saberes e a profa. Ivani Faria, por ser
minha querida orientadora, amiga e por ter me ensinado e
acompanhado nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ary Fontes e Leodilza Fontes e meu irmão Thiago Fontes por todo carinho, compreensão, amor e por toda ajuda durante minha carreira acadêmica, vocês são minha base, meu ser, minha inspiração e perseverança, por vocês sigo meus sonhos e ambições e sei que vocês sempre estarão por perto em todos os momentos da minha vida.

À professora Ivani Faria, por todos os momentos divididos juntos desde o momento que entrei para o grupo de pesquisa, onde conheci as melhores pessoas do mundo!!! Obrigada pelo apoio, puxões de orelha e orientações que só me fizeram crescer e expandir meu pensamento e visões; por acreditar em mim e no meu trabalho, por me auxiliar na caminhada que é o trabalho junto aos povos indígenas, onde conheci pessoas e histórias que me fazem levantar todo dia e lutar, acima de tudo por sua amizade e carinho dentro e fora da Universidade, mais do que uma professora e orientadora, a senhora é uma grande amiga!

As pessoas mais bonitas de todas que fazem parte do grupo de pesquisa Dabukuri e agregados, onde mais do que amigos fiz irmãos, que me ajudaram e ajudam imensamente, me apoiando, me puxando as orelhas e me falando palavras amigas o que seria de mim sem vocês: Cirlene Santos, Fernanda Gabriela Pires, Ludmilla Bandeira, Lindalva Silva, Andrew Silva, Lilia Valessa, Rodrigo Vale, Thuane Tomie, Adriana Portes, Vinicius Verona, Diego Ken, Brenno Amorim, Marília Gabriela, Miriam Carvalho, Gercicley dos Santos, Leonardo Portes e Sr. João Guimarães e D. Virgínia Guimarães, só tenho a agradecer imensamente a amizade e o carinho.

Aos meus amores e amigos que construí dentro do mestrado, Juliana Silva, Anne Dirane, Sandra Pereira, Mônica Cortez, Armando Frota, Vinicius Moura, Mônica Pinheiro e Edeilton Pereira, o que seria das aulas e da minha vida no mestrado sem vocês, não seria nada, vocês me fizeram crescer pessoalmente e intelectualmente e nossas conversas e discussões dentro e fora de sala, firmamos nossa amizade de uma maneira sem igual, até dois agregados se firmaram. Obrigada por dividir as angústias e os momentos felizes, por nossas viagens e aventuras, nossos cafés e encontros na casa

do Vinicius e por todos os momentos que estamos juntos, não tenho palavras para expressar o quanto é importante ter vocês na minha vida.

As melhores amigas e amigos do meu coração, que a universidade me proporcionou para a vida: Aline Leite e Wendell Adriano, esses dois em especial, mais do que amigos, irmãos, minhas sombras prediletas... Francisca Bispo, Jucy Allen Penalber, Heloisa Pereira, Elitania Mourão, Rita Mileni, Thayana Karoliny, Jucélia Parédio, Eufélia Gonçalves, Raquel Pessoa e Leandro Dutra, meus amigos, meus professores, que nossa amizade sempre seja forte mesmo com algumas distancias, vocês são os melhores!!!

As minhas amigas, Brenna Carramanho e Thamyres Parente, que estão comigo desde os tempos de escola, que me conhecem pelo olhar, que mesmo longe me apoiam e me compreendem, obrigada por sempre estarem comigo, às vezes à distância não nos deixa estar todo dia juntas, mas quando estamos juntas é como se nunca estivéssemos separadas.

Aos professores do Departamento de Geografia que acompanharam todo o meu processo de aprendizagem. A todos os amigos e professores que conheci por esses anos de caminhada, os saberes e conversas que tivemos juntos e a todo apoio dado.

A todos os povos que tive a oportunidade de conhecer, trabalhar e aprender e continuo aprendendo sempre. Fiz mais do que conhecer estudantes conheci e fiz amigos para toda a vida.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa durante 24 meses.

“O ensino deveria ser assim: quem o receba o recolha como um dom inestimável, mas nunca como uma obrigação penosa”.
EINSTEIN, Albert (apud. Org. A. G. Zürich, 1980, p.32)

RESUMO

A educação indígena é hoje uma realidade em muitos municípios e escolas diferenciadas pelo Brasil, porém para implementá-la definitivamente a formação de professores é imprescindível. Uma formação também diferenciada para assegurar os direitos em leis estabelecidas. Com isso a partir de 2005 com a abertura do edital PROLIND para as Instituições Federais e Estaduais, criaram-se no Brasil 26 cursos de Licenciaturas Indígenas Interculturais, sendo duas dessas realizadas na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Diante disso, a pesquisa buscou analisar os componentes geográficos desenvolvidos pelos professores nestes cursos, como instrumento para entendê-la como princípio de autonomia e conhecimento do território. Todos os cursos nasceram de uma demanda dos povos indígenas e principalmente por lideranças e professores das escolas indígenas diferenciadas ou não, visando uma educação indígena superior própria e principalmente, construída por eles e para eles. Nos procedimentos metodológicos constam levantamentos de fontes primárias com trabalho de campo, entrevistas abertas, observação participante e secundárias, com análise documental dos projetos pedagógicos e todo o processo de construção e metodologia da dissertação foi elaborada a partir do mapa conceitual, respondendo aos objetivos que norteiam a dissertação. Discute-se como foi o processo de construção dos cursos e o trabalho realizado por eles a partir das metodologias desenvolvidas por cada um e como tornam-se um diferencial para a construção de uma Educação Indígena Superior ou Educação Superior Indígena. A construção de uma discussão sobre Educação Indígena Superior que é construída pelos estudantes indígenas, onde se trabalha os conhecimentos tradicionais e ocidentais juntos e Educação Superior Indígena onde somente é trabalhado o conhecimento Ocidental não valorizando os conhecimentos tradicionais, para o entendimento da educação diferenciada no país que ainda continua sendo colonizadora. O que é a geografia então para o indígena? É um conhecimento sobre o espaço/território sem divisões, sem dicotomia, é integrado, é o Homem e a Natureza, porém muitas vezes a escola indígena influenciada pela ciência ocidental, continua a insistir na dicotomia com os não indígenas dividindo os conhecimentos. Na concepção indígena isso não acontece. O espaço onde interage homem e natureza, onde não pode ser dissociado. Desta forma, poucos conseguem desenvolver a definição ocidental de geografia, e mesmo com visões e concepções diferentes são os povos indígenas que conseguem fazê-lo e não a sociedade que continua separando.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação Indígena Superior, Educação Superior Indígena.

RESUMEN

La educación indígena es ya una realidad en muchos municipios y escuelas diferenciadas por Brasil, pero ponerlo en práctica sin duda la formación de los maestros es esencial. La capacitación también es diferenciada para garantizar los derechos de las leyes establecidas. Así, desde el año 2005 con la apertura de notificación PROLIND a los Gobiernos Federal y las instituciones del Estado fueron creados en Brasil 26 Pregrado Indígena Intercultural, dos de los detenidos en la Universidad Federal del Amazonas - UFAM. Por lo tanto, se buscó analizar los componentes geográficos desarrollados por los profesores en estos cursos como una herramienta para entenderlo como un principio de autonomía y el conocimiento del territorio. Todos los cursos nacieron de una demanda de los pueblos indígenas y en especial por los líderes y maestros de diferentes escuelas indígenas o no, con miras a una mayor sí y construido principalmente por ellos y para ellos la educación indígena. Los procedimientos metodológicos son cuadros de las fuentes primarias con el trabajo de campo, entrevistas abiertas, observación participante y secundaria con el análisis documental de los proyectos pedagógicos y el proceso de construcción y la metodología de la disertación fue desarrollado a partir del mapa conceptual, el cumplimiento de los objetivos que guían la disertación. Se discute cómo fue el proceso de creación de cursos y el trabajo realizado por éstos de metodologías desarrolladas por cada uno y cómo llegar a ser un diferenciador para la construcción de una Educación Indígena Superior y Educación Superior Indígena. La construcción de una discusión de Educación Indígena Superior que es construido por los estudiantes indígenas, en las que trabajan los conocimientos tradicionales y el occidental juntas y Educación Superior Indígena que sólo está trabajando el conocimiento occidental no valorar los conocimientos tradicionales a la comprensión de la educación diferenciada en el país que sigue siendo la colonización. ¿Cuál es entonces la geografía de los indígenas? Es un conocimiento del espacio / territorio sin divisiones, sin que se integra dicotomía, es el hombre y la naturaleza, pero a menudo la escuela indígena influenciado por la ciencia occidental sigue insistiendo en la dicotomía con los indios no compartir el conocimiento. En el diseño indígena no lo hace. El espacio donde interactúa hombre y la naturaleza, que no se pueden separar. Por lo tanto, algunos pueden desarrollar la definición occidental de la geografía, e incluso con puntos de vista y conceptos diferentes son las personas indígenas que pueden hacerlo y no a la sociedad que sigue separando.

Palabras clave: Enseñanza de La Geografía, Educación Indígena Superior, Educación Superior Indígena.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Licenciatura de Formação de Professores Indígenas – FACED/ UFAM	19
Figura 02 – Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – ICHL/ UFAM	21
Figura 03 – Mapa Conceitual	23
Figura 04 – Conceitual da Turma Baniwa – Qual a visão do povo Baniwa sobre as Mudanças Climáticas?.....	68
Figura 05 – Livro do Tempo da Turma Baniwa	69
Figura 06 – Mapa Conceitual turma Tukano – Como tem sido cuidados os valores da Cultura do rio Negro?.....	72
Figura 07 – Mapa Conceitual Turma Tukano – O que é gestão do Território?	75
Figura 08 – Mapa Conceitual Turma Nheengatu – A água do Rio Negro é Potável?.....	77
Figura 09 – Folha da Bacia do Rio Negro.....	78
Figura 10 – Folha representando a bacia do rio Negro.....	79
Figura 11 – Bacia do Rio Negro	79
Figura 12 – Mapa Conceitual Turma Tukano - Quais os problemas ambientais existentes em nosso território?	81
Figura 13 – Boletim Informativo da Turma Nheengatu	82
Figura 14 – Cadernos de Pesquisa das turmas Baniwa, Nheengatu e Tukano	83

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 – Trabalho e Discussão da prática investigativa junto à turma Tukano.....	71
Fotografia 02 – Exposição sobre Gestão do Território	73
Fotografia 03 – Aprendendo sobre Gestão do Território	74
Fotografia 04 – Turma Nheengatu acompanhando e anotando	76
Fotografia 05 – Trabalho de Campo sobre Questões Ambientais	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP - Aprendizagem pela Pesquisa

CGEEI – Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena

CONSEPE – Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

COPIARN – Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro

CNE – Conselho Nacional de Educação

EVP – Ensino Via Pesquisa

FACED – Faculdade de Educação

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes de Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OPIM – Organização dos Professores Indígenas Mura

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SGC – São Gabriel da Cachoeira

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SESU – Secretaria de Educação Superior

T.I. – Terra Indígena

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Tecendo os Saberes da Educação	25
CAPÍTULO I	28
Qual a relação da Educação Indígena com a Geografia?.....	28
CAPÍTULO II.....	44
Educação superior indígena ou indígena superior: os cursos de Licenciaturas da UFAM.....	44
2.1. Licenciatura Intercultural Indígena, construindo novos futuros.....	44
2.1.1. Formação de Professores Indígenas - FACED	45
2.1.2. Proposta Teórico Metodológica – Formação de Professores Indígenas.....	48
2.1.3. Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - ICHL.....	49
2.1.3. Proposta Teórico Metodológica – Licenciatura Indígena	55
CAPÍTULO III	66
É possível uma Geografia Indígena?	66
3.1. O olhar do professor: Componentes Geográficos	66
3.2. O olhar do estudante: conhecendo os componentes geográficos	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	98

INTRODUÇÃO

Em 1988 foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, no que se refere aos direitos indígenas, assegurou a eles o direito de ser e permanecer indígena, com direito a uma educação específica, que no artigo 231, garante aos indígenas reconhecimento de sua identidade e a manutenção, sendo confirmado no art. 232, e no texto da Lei de Diretrizes de Bases - LDB de 1996, que no seu art. 78 atribui ao Sistema de Ensino da União a tarefa de desenvolver programas de pesquisa e ensino. Com base nessa legislação o Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução do CEB nº 3/99, fixa as diretrizes nacionais para funcionamento das escolas indígenas e garantindo a formação de professores indígenas. Nesse momento, surgem políticas públicas educacionais, com inúmeros programas de implantação de escolas indígenas e projetos de formação de professores indígenas, como por exemplo, o Pirayawara (Magistério Indígena) no Amazonas, elaborado nos anos 90 para formar professores em nível de magistério para atuarem nas séries iniciais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Dados da SEDUC/AM (2013) informam que foram 02 mil professores em formação atendendo a 40 povos no Amazonas.

A escola contribui na compreensão do *pensar* e do *fazer*, e uma educação escolar em meio aos povos indígenas “principalmente, quando os próprios indígenas assumem a construção de diferentes processos educativos escolares para suas comunidades” (REZENDE, 2007).

Com a implantação das escolas indígenas diferenciadas em terras indígenas, a modalidade de ensino predominante é o fundamental nas escolas municipais e o ensino médio nas escolas estaduais, porém muitas não são reconhecidas pela SEMEC e SEDUC. Após a implantação e firmação das escolas nas comunidades surgiu uma nova demanda, a formação em nível superior, de professores indígenas.

No ano 2000 atendendo a solicitações de organizações indígenas pelo Brasil o CNE, pronuncia-se quanto à formação de professores indígenas em nível superior, observando que as instituições federais de ensino superior deveriam se comprometer com a meta 17 - Atualizar progressivamente o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica de forma que o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade seja equiparado ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente

- da educação indígena tal como posta no Plano Nacional de Educação – PNE. Com o resultado dessa demanda, em 2005, o Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, por meio do edital nº 5 de 29/06/2005, lança o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, convocando instituições federais e estaduais, a apresentarem projetos para criação de licenciaturas indígenas com formação específica para os futuros professores, e a partir disso garantindo a permanência das escolas indígenas nas comunidades. Desde o lançamento do edital, no Brasil foram criados 26 cursos superiores indígenas tendo como objetivo trabalhar com os povos a partir das suas culturas e diferenças respeitando seus contextos socioculturais e políticos.

Segundo SILVA (2010), o desejável do ponto de vista da educação bilíngue intercultural, é gerar o intercâmbio recíproco de saberes, conhecimentos, técnicas, artes, línguas, etc., sem discriminação, traduzido na igualdade de oportunidades. Propõe-se superar a tradição histórica das relações de exclusão, desigualdade, opressão e assimetria cultural e linguística que se acentuou desde a colônia, que se consolidou na República e ainda é vigente em nível social, cultural, linguístico, político e, sobretudo, econômico até os dias de hoje.

Um dos principais problemas identificados pelo movimento indígena e seus apoiadores durante a década de 1980 dizia respeito ao fato de que o agente principal da educação escolar nas aldeias, o professor, não era indígena. A presença hegemônica do professor não indígena em sala de aula tornava-se assim, um obstáculo a ser removido para que a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada ganhasse consistência (DE PAULA, VIANNA, 2011).

Com o PROLIND, o MEC deu início a uma linha de apoio a projetos de Cursos de Licenciaturas específicas com vista à formação de docentes indígenas. Segundo De Paula e Vianna (2011), devido à autonomia administrativa e financeira que cada universidade possui dentro do sistema educacional público brasileiro, possui duas frentes: 1) o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) e 2) o que se tem chamado de “vagas suplementares” oferecidas pelas universidades em seus cursos regulares como uma ação de política afirmativa.

A partir desse programa o crescimento de Licenciaturas e Formações de professores tem crescido no Brasil, proporcionando aos povos, professores licenciados com uma educação diferenciada e prontos para atuar nas escolas indígenas.

Todos os cursos nasceram de uma demanda dos povos indígenas e principalmente por lideranças e professores das escolas indígenas diferenciadas ou não, visando uma educação indígena superior própria e principalmente, construída por eles e para eles. A Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT foi a pioneira na construção de uma licenciatura diferenciada e sendo um incentivo para outras instituições construírem seus cursos juntos aos povos indígenas do Brasil. Foi com a luta e reivindicação do movimento dos povos do Mato Grosso que a UNEMAT criou junto com eles o projeto para ser enviado ao MEC, garantindo como resultado a criação do primeiro curso de formação de professores indígenas do Brasil.

Contudo, observa-se que as políticas públicas para o desenvolvimento dos cursos não garantem suas manutenções, a falta de verbas para construção de unidades próprias para as aulas, apoio para confecção de materiais didáticos próprios na língua de cada povo, contratação ou concursos para professores entre outros. Garantiu-se a construção das licenciaturas interculturais, porém, o movimento indígena e indigenista continua na luta para a manutenção desses cursos junto às universidades, com criação de novos projetos para subsidiar no seu crescimento.

O estado do Amazonas tem o maior número de povos, línguas faladas e população indígena, concentrando cerca 32,45% das escolas indígenas do país e deveria ser referência tanto na educação indígena quanto nas demais políticas indigenistas. Diante das análises dos dados e observações realizadas durante os anos quanto aos problemas e reivindicações dos povos indígenas no que se refere à educação escolar passamos a fazer considerações:

- O Amazonas, território com maior número de povos indígenas do país, pode se tornar no futuro uma referência em educação escolar indígena, do nível fundamental ao superior respeitando a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas fortalecendo a identidade étnica e a autonomia;

- Formação de professores indígenas não somente para atuação nas escolas, mas de grande importância para as comunidades e o movimento indígena na luta pelos

direitos, entendimento dos conflitos existentes e empoderamento dos saberes indígenas e não indígenas.

Segundo FARIA (2014), é necessário criar o Centro de Educação Superior Indígena tendo como diretriz a gestão do conhecimento articulando os saberes indígenas e não indígena visando uma sustentabilidade cultural e territorial dos povos. Cursos superiores específicos para formação de alfabetizadores em contexto plurilíngue; criar metodologias e pedagogias próprias para a educação indígena de acordo com suas cosmologias e culturas; cursos que potencializam o patrimônio indígena visando à sustentabilidade dos povos; promover cursos de formação para gestores e professores com base da legislação indigenista e na interculturalidade. Gestores definidos por mérito ou mediante concurso específico.

Existe um descompasso do número de estudantes e escolas indígenas municipais e estaduais representado pela elevada concentração de escolas e estudantes indígenas nas séries iniciais da educação básica não atingindo o ensino médio e conseqüentemente o superior por falta de escolas de nível médio que são de responsabilidade do governo estadual, o que acaba afetando o índice de escolarização e o descumprimento das políticas educacionais específicas para a educação escolar indígena. No Brasil existem 195 mil estudantes indígenas (SECADI, 2013); no estado do Amazonas 57.413 (SEDUC, 2013) sendo 6.969 em escolas estaduais indígenas e 50.444 em escolas municipais indígenas.

Pequena representatividade indígena no Conselho Estadual de Educação o que acaba promovendo a morosidade e não aprovação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas em nível médio impedindo tanto sua criação quanto ao desempenho das atividades e ao direito a uma educação escolar específica de acordo com suas identidades, culturas e etnias, assim garantidas em lei.

A escola indígena não está dissociada da vida da comunidade/aldeia. É um projeto político do povo onde a escola está intrinsecamente relacionada aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos visando o fortalecimento enquanto povo e sustentabilidade territorial e cultural. De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola.

Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-indígenas, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar. Em sua condição de sujeitos principais da educação intercultural, muitas vezes experimentam uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura de seu povo e os provenientes da sociedade dominante, de quem, em determinadas situações, acaba sendo o porta-voz em sua comunidade e em sua escola. Têm assim a complexa tarefa de protagonizar os processos de reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola: os normalmente denominados conhecimentos universais, transmitidos pela instituição escolar, e os denominados conhecimentos próprios, étnicos ou tradicionais, a serem pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural (MEC, 2002).

Como o conhecimento Geográfico pode contribuir para a autonomia desses povos considerando-se que é no território que manifestasse as relações culturais e cosmológicas? Qual a relação do ensino dos componentes geográficos, com uma educação indígena? É possível uma geografia indígena? O que é desenvolvido como ensino de geografia é uma geografia para indígena na visão ocidental? É possível o ensino de uma geografia a partir das cosmologias e metodologias próprias dos povos indígenas envolvidos? É possível desenvolver propostas metodológicas de ensino articulando o conhecimento não indígena em nível superior? Os cursos em questão ofertam uma educação indígena superior ou uma educação superior indígena?

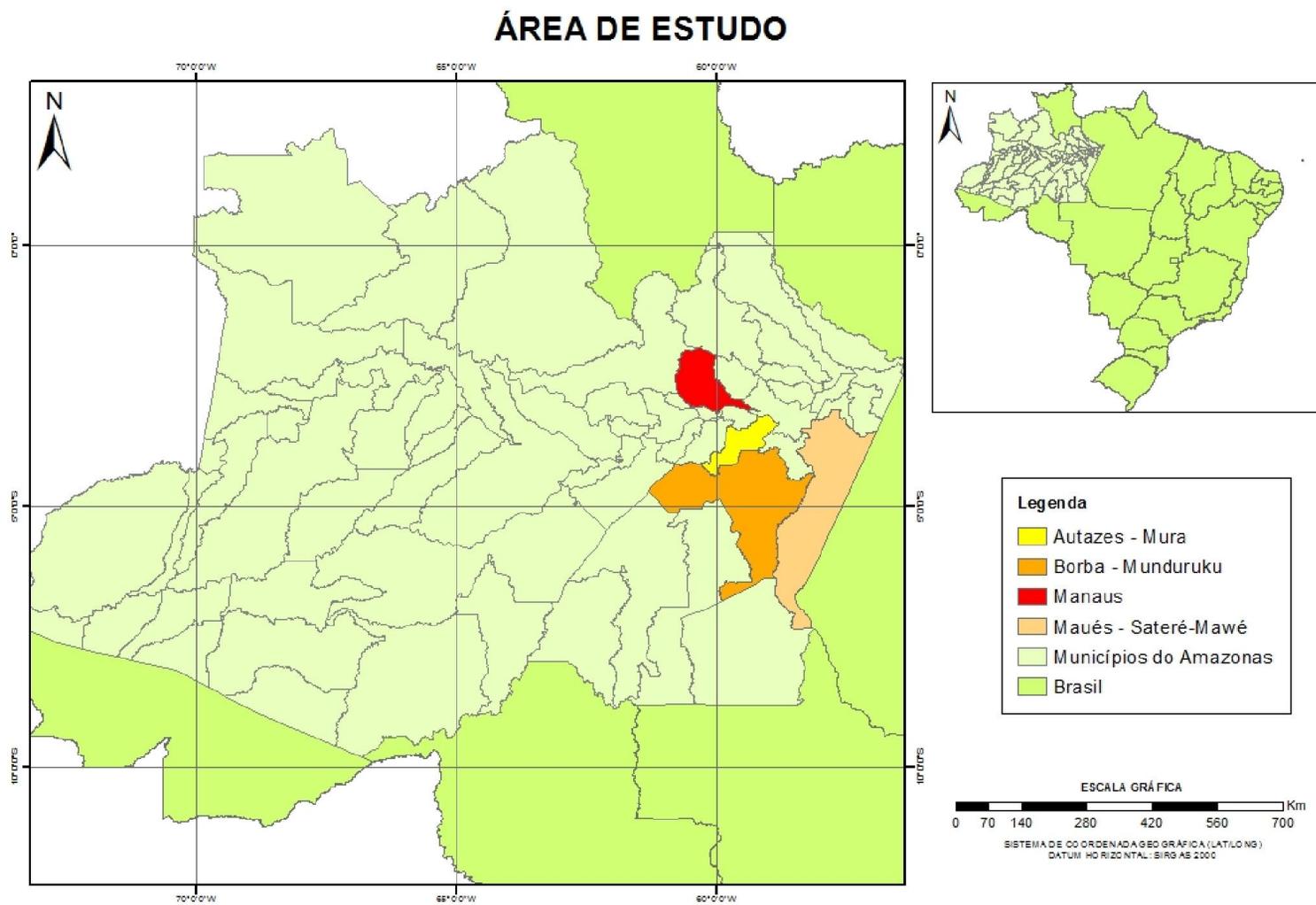
Todos esses questionamentos nos levam a pensar como as licenciaturas em especial as da Universidade Federal do Amazonas - UFAM estão desenvolvendo os componentes geográficos nesses cursos, sendo por uma visão focada na autonomia de acordo com as diretrizes e a legislação indígena ou se está sendo trabalhada com a visão ocidental da geografia. A partir desse momento, se vê a necessidade de entender os dois cursos da UFAM.

O ensino de Geografia está ligado às licenciaturas interculturais como processo de autonomia e conhecimento. As principais reivindicações do movimento indígena são por educação, saúde e território. Por uma educação a partir da sua cultura e costumes,

saúde digna para os povos que vivem com a falta de remédios e postos de atendimento e com atendimento insatisfatório quando encaminhados à cidade. E o território, para demarcação de suas terras, a continuação dos seus conhecimentos e da vida, sendo uma grande parte dela já perdida/invadida para as grandes cidades, agronegócios, fazendeiros, madeireiros, mineração e etc...

A Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação – FACED teve início em três municípios do Amazonas, Autazes, Borba e Maués com as turmas Mura, Munduruku e Sateré-Mawé, respectivamente, porém, hoje, os cursos já não são mais realizados nas sedes dos municípios e sim, como pode observar na figura 01, são realizados na Fazenda Experimental da UFAM que está localizada em Manaus na BR 174, Km 38.

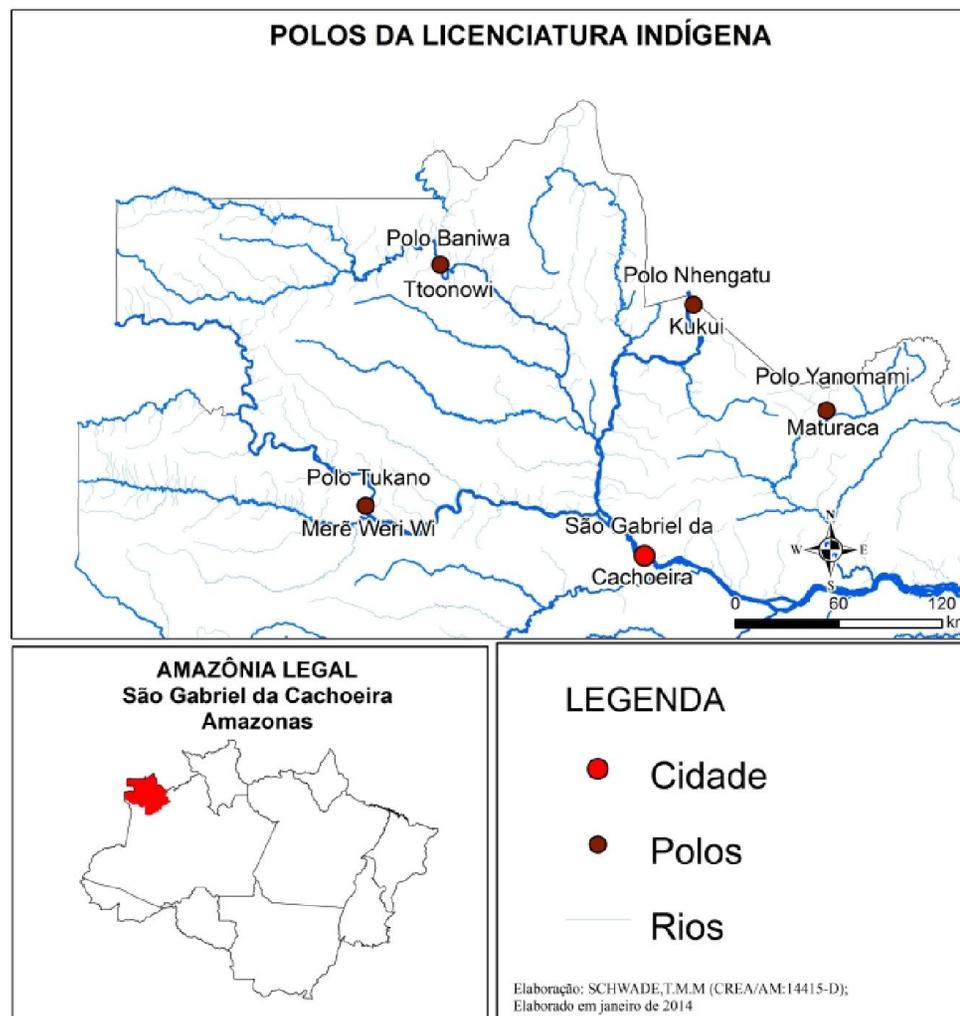
Figura 01 – Mapa de Localização da área de estudo: Licenciatura de Formação de Professores Indígenas – FAGED/ UFAM.



Org.: Aquino, Wendell Adriano Farias, 2014.

A Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL compõe-se em 03 turmas as turmas Baniwa realizada na comunidade de Tunuí que envolve os povos indígenas Baniwa-Kuripako, turma Tukano na comunidade Taracuá compreendendo os povos da família linguística Tukano oriental e turma Nheengatu sendo realizada em Cucuí envolvendo os povos falantes da língua Nheengatu, entre eles Baré, Piratapuya, Baniwa e Werekena, como pode observar na figura 02, localizados no município de São Gabriel da Cachoeira.

Figura 02 – Mapa de Localização da área de estudo: Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável – ICHL/ UFAM.



Org.: Schwade, Tiago Maiká Muller, 2014.

Para a realização da pesquisa utilizou-se levantamentos de dados primários com trabalho de campo a partir de entrevistas semiestruturadas e abertas com os sujeitos (estudantes, professores e coordenadores), observação direta, observação participante e registros fotográficos; levantamento de dados secundários, bibliográfico sobre a questão, análise documental dos PPP's e das categorias de análise: educação indígena, geografia indígena, interculturalidade, educação superior indígena e educação indígena. Informando que não foi possível fazer a entrevista com todos os estudantes, professores e coordenadores dos cursos.

Como análise de estudo, trabalharemos com a 1ª turma de cada curso, iniciadas no ano de 2008 e 2009, respectivamente Formação de Professores Indígenas e Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Geográfico, podendo assim, analisar os componentes geográficos realizados em cada curso.

Todo o processo de construção e metodologia da dissertação partiu dos procedimentos do Ensino Via Pesquisa (EVP), hoje denominado pelo curso de licenciatura como Aprendizagem pela Pesquisa (APP), com a elaboração do mapa conceitual, como observa-se na figura 03, respondendo aos objetivos que norteiam o desenvolvimento da dissertação.

Figura 03 – Mapa Conceitual

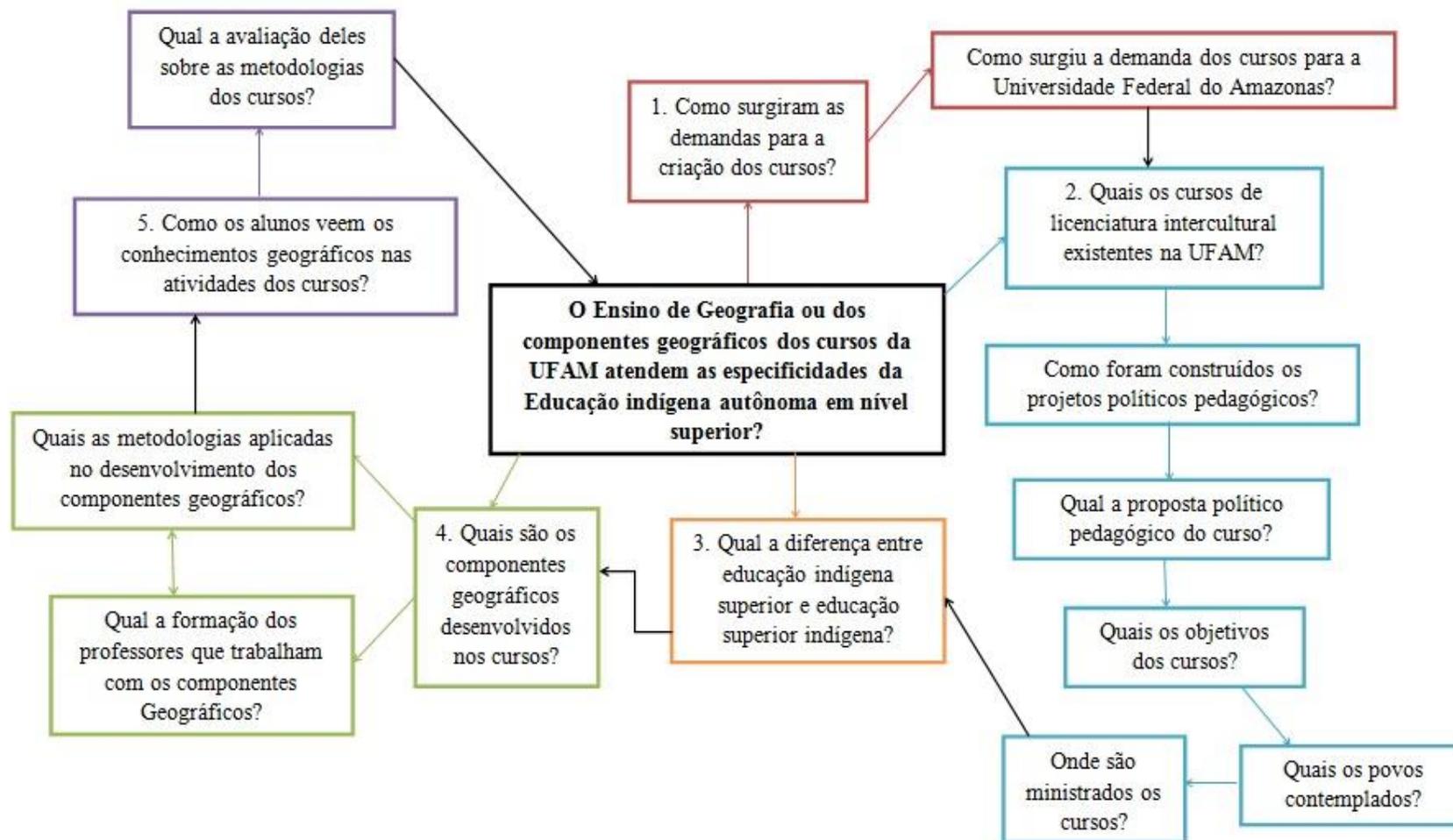


Figura 03: Mapa Conceitual
Org.: FONTES, Thaline, 2015.

O enfoque da pesquisa é geográfico, porém recorreremos também, em função do objeto de estudo, a contribuições de outras ciências como a pedagogia e sociologia com aportes dos seguintes pesquisadores: Carlos Walter Porto Gonçalves, Ivani Faria, John Dewey, Lauren Stenhouse, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Pedro Demo, Paulo Freire entre outros.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos entrevistados, com transcrições de cada uma delas. Os depoimentos que aparecerão no corpo do texto terão ao final o nome dos estudantes, professores e coordenadores, uma vez que foram autorizadas.

As pesquisas de campo foram realizadas nos meses de março, abril e dezembro de 2014, entrevistas com os professores e no decorrer de 2015 com professores e coordenadores que fizeram parte da criação dos cursos. Para recorte do desenvolvimento da pesquisa foi entrevistado e analisado apenas as primeiras turmas de ambos os cursos.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, buscou-se fazer uma conceituação sobre educação indígena e ensino de geografia destacando como se vem aplicando a geografia nas licenciaturas a partir das legislações propostas.

No segundo, discutiu-se como vem sendo tratada a educação indígena em nível superior, se conseguiu romper com os paradigmas ocidentais ou se permanece como os cursos propostos em todas as universidades, no contexto da interculturalidade e sua relação com a educação indígena.

O último capítulo trás o enfoque das atividades realizadas nos cursos e os componentes geográficos utilizados pelos professores e suas metodologias utilizadas, assim como a análise dos estudantes em relação aos conteúdos estudados.

Diante disso, podemos dizer que a educação indígena superior no Amazonas está em processo de transformação e crescimento, trazendo cada vez mais a cultura e identidade de um povo como principal meio de trabalho nos cursos e que o ensino de geografia pode fazer com que a cultura e identidade sejam o principal meio de fortalecimento dos conhecimentos indígenas e de sua autonomia.

Tecendo os Saberes da Educação

Marshall Salhins (2003) evidencia que a cultura é um processo dinâmico que cria e recria significados de acordo com as necessidades dos grupos sociais, principalmente povos indígenas que se recusaram tanto a desaparecer quanto a se tornar como nós. [...] Clãs estão desaparecendo – e estarão sempre desaparecendo, mas aqueles povos que sobreviveram fisicamente ao assédio colonialista não estão fugindo à responsabilidade de elaborar culturalmente tudo o que lhes foi infligido. Eles vêm tentando incorporar o sistema mundial a uma ordem ainda mais abrangente: seu próprio sistema mundo, pois:

As culturas supostamente em desaparecimento estão, ao contrário, muito presentes, ativas, vibrantes, inventivas, proliferando em todas as direções, reinventando seu passado, sobretudo seu próprio exotismo e regiões internas da Terra que se pensava fadadas à homogeneidade monótona de um mercado global e de um capitalismo desterritorializado (LATOURET, 1996 Apud SALHINS, 2003).

O desenvolvimento social não é de modo algum a monótona repetição de padrões preestabelecidos, e cada sociedade investe interesse e atenção a determinados aspectos da vida social em função de suas tradições e das condições históricas que cercam seu existir (JUNQUEIRA, 2002).

A partir desta afirmativa Grupioni (2006) estabelece que, é nesse contexto que os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola indígena que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia.

Analisar a maneira como as crianças participam da escola e constroem novos significados é:

Dar voz às crianças e, sem dúvida, criar a possibilidade de sedimentar um projeto de sociedade que seja construído com elas e para elas, o que contraria a visão adultocêntrica e burguesa que, historicamente, tem negado a presença da criança enquanto construtora de

conhecimentos e de história (SOBRINHO, 2009, p.152).

Os povos indígenas de diversas culturas, em diferentes situações geopolíticas, constroem suas histórias, tradições, costumes etc. A educação indígena é continuada, persistente, resistente, criativa, desaparece e reaparece em diferentes contextos (REZENDE, 2007).

Possuidor de um tesouro de signos que tem a faculdade de multiplicar infinitamente, o homem é capaz de assegurar a retenção de suas ideias *eruditas*, comunicá-las para outros homens e transmiti-las para seus descendentes como uma herança sempre crescente (JACQUES TURGOT, 1727-1781 Apud LARAIA, 2008).

A discussão por uma educação diferenciada, garante ao indígena o progresso da sua cultura e não perder hábitos do seu dia a dia, reforçar no seu conteúdo escolar a sua territorialidade e garantir que o conhecimento dos mais velhos, assim, também chamados os anciões, não seja esquecido reforçando a partir da criança a identidade de cada povo ali estabelecido.

Aprender é a maior prova de maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir. Deixa-se de lado a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, para emergir como ator participativo, emancipado (DEMO, 2008).

Demo segue a linha de que ciência é para todos os estágios escolares, pois:

Por isso, distinguimos, hoje, entre pesquisa como princípio científico e princípio educativo, sem qualquer dicotomia: como *princípio científico*, significa o cuidado com a construção do conhecimento em termos sobretudo metodológicos e epistemológicos, sendo esta a referência principal em uso – pesquisa-se para fazer conhecimento; como *princípio educativo*, significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa (DEMO, 2001d; 2002d Apud DEMO, 2008).

A pesquisa se inicia, portanto, através de um levantamento dialógico sobre o que os alunos gostariam de saber, de estudar, sobre que problemáticas gostariam de acatar, que mistérios gostariam de desvendar (OLIVEIRA, 2008).

Laraia (2008) afirma que, podemos agora afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com o outro.

Um dos pontos fortes dos projetos de educação escolar indígena é a interculturalidade, trabalhar com o bilíngue com o “seu” e o do “outro” garante um maior conhecimento e um aumento da *valorização da cultura indígena*.

Silva (2001), afirma que “a discussão em torno do que seja uma *educação diferenciada* é recente no Brasil, mas é intensa e acirrada. Baseia-se em um grande número de experiências escolares concretas, nos mais diversos pontos do país, envolvendo não só a definição de currículos e práticas pedagógicas locais destinadas a crianças e jovens índios, mas também toda uma ampla soma de projetos e cursos de formação de professores indígenas”.

Segundo Santos (2010), el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles. Las visibles constituyen el fundamento de las invisibles y son establecidas através de líneas radicales que dividen la realidad social.

Para Santos (2010) o pensamento moderno continua sendo passado, pois, as práticas curriculares são separadas, fazendo com que a relação professor e aluno sejam estreitas, tornando o aluno alienado, pois ele apenas reproduz e copia o que aprende em sala de aula, sem ao menos perguntar. A teoria e a prática são trabalhadas individualmente através das pesquisas doutrinando o aluno a sempre trabalhar da mesma maneira.

Torna-se necessário desmascarar ou “desdoutinar” a influência ideológica opressora das pesquisas tradicionais, porque acabam produzindo efeito conservador com respeito à ordem vigente (DEMO, 2008).

Põem-se em questão os direitos indígenas, pois muito dos processos de contato do não indígena com o indígena sobre a educação vem de uma ideologia ocidental e não com experiências de seus cotidianos, uma vez que no encontro nacional foram discutidas as metodologias impostas para o indígena e os métodos de aprendizagem impostas para eles por eles.

CAPÍTULO I

Qual a relação da Educação Indígena com a Geografia?

As tradições e culturas são mantidas a todo tempo, quando pequeno a partir da educação indígena, o conviver com a comunidade e o aprendizado vindo de seus pais e parentes, como o ato de ir pescar, aprender um artesanato ou até mesmo a roça é educação, o modo de vida da comunidade.

Não é próprio das sociedades indígenas o discurso pedagógico como o conhecemos: “Preste atenção: é assim que faz. Primeiro, é preciso... Não”. O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, pela tentativa e pelo erro. (MAHER, 2006). Quando jovem a partir da educação escolar indígena, trabalha-se a interculturalidade com a participação de alunos, pais e os anciões, todos aprendem e todos ensinam, trabalhasse a partir da vivencia na comunidade e o de fora da mesma, conhecimento tradicional e técnico, todos são professores e alunos na comunidade.

A escola entrou na vida dos povos indígenas como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINANG apud FREIRE, 2004, p.28).

A escola para indígenas no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos os de converter os nativos à fé cristã. A princípio, para ensinar os índios a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, os missionários jesuítas percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças (MEC, 2002).

No período colonial os aldeamentos assumiam também a função de negar valor às culturas indígenas e impor uma nova ordem social. Nesse sentido, muitos

aldeamentos propunham a convivência entre povos diferentes e estimulavam casamentos interétnico. O ensino praticado centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos.

Freire (2004) afirma que quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Inicialmente os aldeamentos governados pelos missionários jesuítas serviram também aos interesses dos colonos, do governo-geral brasileiro e da Coroa portuguesa. A partir 1757, entretanto, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos índios era necessária. Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador. A implantação do Diretório de Índios não representou mudanças significativas para as populações indígenas, pois, em linhas gerais, deu continuidade ao regime anterior de expropriação. Ressalte-se, porém, a proibição pelos Diretórios do uso de línguas indígenas em salas de aulas, inclusive da Língua Geral, e a definição da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e de seu uso.

Em 1798 foi também revogado o Diretório dos Índios e nada o substituiu oficialmente até 1845, quando o Decreto 426, de 24 de julho, definiu o Regulamento das Missões. Essa norma trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas.

Resumidamente, durante todo o Período Imperial (1808-1889) realizaram-se muitos debates em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade. Isso se deu em um contexto onde a instrução popular era considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer país e havia o entendimento, tanto

no plano nacional quanto no internacional, de que investir na quantidade de escolas e de alunos representava a preocupação para com o progresso e civilização de uma nação.

Ao final do Império, os especialistas e autoridades, que chegaram a se entusiasmar com a possibilidade de haver instituições públicas destinadas ao ensino de crianças indígenas, não acreditavam que isso pudesse ocorrer sem a intervenção das missões religiosas. Dessa forma, até o início do século XX o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica e o Estado dividiu com as ordens religiosas católicas, mais uma vez, a responsabilidade pela educação formal para os indígenas.

Assim, na primeira década do período republicano, novamente os povos indígenas são “contemplados” com ensino suplementar associado ao de ofícios, voltados às necessidades locais, sob o comando das missões religiosas que fundaram alguns internatos para a educação de meninos e meninas como ocorreu na região do Alto Rio Negro até o final dos anos 1980. Com a consolidação do regime republicano, o Estado sistematizou uma política indigenista com a clara intenção de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência aos indígenas e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-índios e os demais órgãos de governo.

Em 1910 o governo cria o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), extinto em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a Fundação Nacional do Índio (Funai) nos quais a educação escolar, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do indígena à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também, uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

Em linhas gerais, nesse período, a educação para os índios proposta pelo Estado brasileiro, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, a uma nova religião, a novas crenças, a novos costumes, a novas tradições, enfim, a novas formas de viver. Prova disso é que, em julho de 1990 foi realizado o III Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, cujo documento final afirmava que, naquele momento, a maioria das escolas indígenas estava estruturada e possuía normas de funcionamento consoantes às diretrizes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo que, tal estrutura geralmente impunha práticas educativas e conteúdos programáticos que não levavam em consideração as especificidades culturais de cada comunidade e seus processos próprios de aprendizagem (MARI apud FREIRE, 2004, p.25).

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação. Para o delineamento dessas políticas, o MEC passa a contar com a participação de representantes indígenas, entidades de apoio e outras instituições, adotando como parâmetro as experiências bem-sucedidas promovidas pela sociedade civil, afirmando seus conceitos e metodologias. Dessa maneira, iniciativas de caráter local tornam-se referência ampla para a conceituação e implementação de uma política pública de educação escolar indígena voltada para o atendimento da demanda de escolarização das comunidades indígenas, a partir de um novo paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística (MONTE, 2000).

Em 2003, tem início no Ministério da Educação um movimento para a inserção e enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Assim, a educação escolar indígena passa a receber um tratamento, no MEC, focado na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas.

Nesse caminho, a escola imposta aos povos indígenas e por eles vivenciada sempre foi uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer. Os povos indígenas contemporâneos veem as escolas construídas por eles como instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não-indígena.

Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil (MEC, 2002).

Em 1993, concretizando os direitos conquistados na Constituição, o Ministério da Educação pública o documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, elaborado para servir de referência básica aos planos operacionais dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases, em seu Art.78, também garante:

Criação de 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 e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

A mesma Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 79, determina que a União apoie técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, destacando ainda, em seu inciso 1º, que “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas”.

Decreto nº 26/91 - atribui ao MEC às ações referentes à educação indígena; Portaria interministerial nº559/91:- prioriza a formação e/ou capacitação permanente de

professores índios para prática pedagógica; - garante aos estudantes indígenas a necessária condição para a continuidade do seu processo de ensino-aprendizagem nas demais escolas do sistema nacional de ensino; Decreto nº 1904/96 - assegura as sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural;

Resolução nº 003/99 - Conselho Nacional de Educação - Artigo 6º, parágrafo único:

“será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”. Artigo 7º: os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Plano Nacional de Educação (2001) dos Objetivos e Metas, item 12 - Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no ministério da educação para a implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas. Item 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.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispõe no seu Art.2º sobre os objetivos da educação escolar indígena:

I – valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

O artigo 9º §1º, do mesmo Decreto, orienta os cursos de formação de professores indígenas à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático;

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

A Resolução nº 05/CNE/CEB2012- Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e que a Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento Regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Dos currículos da Educação Escolar Indígena

Art. 15 O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º Componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas em seus projetos de Educação Escolar Indígena.

§ 3º Na construção dos currículos da Educação Escolar Indígena, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências e de informática.

§ 4º O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

§ 5º Os currículos devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;

IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena;

VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas;

Art. 16 A observação destes critérios demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento dos currículos das escolas indígenas com a participação das comunidades indígenas, promovendo a gestão comunitária, democrática e diferenciada

da Educação Escolar Indígena, bem como a formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades.

Contudo, ainda não é reconhecida pelos órgãos governamentais a escola diferenciada, muitas não podem certificar os alunos que não seja por uma escola credenciada, porém a pergunta que fica é: se é por direito dos estudantes e da comunidade perante a lei e o Estado um ensino diferenciado, por que ele não é ao mesmo tempo reconhecido pelo mesmo? Será por ser um Estado que vive de um pensamento colonizado ou por um Estado que se desfaz de suas próprias leis? Segundo GONÇALVES (2002, p. 218), afirma que:

Assim, o pensamento moderno europeu coloca-se a si próprio como um saber superior no mesmo movimento que qualifica todos os outros saberes como locais, regionais ou provincianos. Sabemos como esse movimento de colonização do conhecimento pelo pensamento moderno europeu se constrói numa dupla configuração territorial: uma interna aos estados territoriais nascentes, na medida que o outro, interno, é qualificado como provinciano, regional ou que sequer fala uma língua tendo, no máximo, um dialeto; e outra externa na medida que a constituição da unidade territorial interna se dá seja pela expulsão do outros –dos mouros no caso dos dois primeiros estados territoriais modernos (Portugal e Espanha) ou com o encontro com o outro externo que vai perder suas diferentes qualidades (astecas, maias, guaranis, bantos, ashantis ...) para serem chamados, pelos europeus, por um nome geral– indígena ou aborígene que os unifica a todos. É ali, todavia, que o europeu se descobre branco para se distinguir do índio e, depois, se descobre europeu se distinguindo da América inaugurando o chamado novo mundo e, assim, também se distinguindo do mundo muçulmano.

Contudo, SANTOS (2010, p.53) afirma em sua ecologia de saberes que:

Una de las premisas básicas de la ecología de saberes es que todos los conocimientos tienen límites internos y externos. Los límites internos están relacionados con las restricciones en las intervenciones del mundo real impuestas por cada forma de conocimiento, mientras que los límites externos resultan del reconocimiento de intervenciones alternativas

posibilitadas por otras formas de conocimiento. Esto es por lo que el uso contra hegemónico de la ciencia no puede ser restringido solo a la ciencia. Solo tiene sentido dentro de una ecología de saberes.

Não é fácil, hoje, aceitar a ciência do saber de um indígena, caboclo, onde a única verdade aceita é a de uma ciência empírica, onde vemos resultados concretos. Somente começaremos a entender e achar respostas a perguntas quando descolonizarmos o pensar e o saber e aceitar os outros pensamentos não científicos para assim reinventar o poder.

Nesse momento se faz necessário que os cursos interculturais sejam nas comunidades indígenas, não somente pelo ato do diferenciado, mas porque, as identidades desses povos estão ali presentes, e poder partilhar com a comunidade e fazê-la atuar junto torna ainda maior o processo de aprendizagem a partir das pesquisas e do ensino e a relação de poder se concretizar nos atos.

Assim as metodologias utilizadas para o acréscimo dos cursos é tão importante, segundo FARIA (2009) a metodologia da aprendizagem pela pesquisa, outrora denominada (EVP) está de acordo com a realidade do povo valorizando a cultura, os conhecimentos tradicionais cujo aprendizado é na prática e não somente na teoria. Por meio dos projetos e pesquisas desenvolvidos pelos estudantes, há produção e sistematização dos conhecimentos indígenas valorizando a cultura e a língua materna, conforme desenvolvido no curso da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais.

A Colonialidade do Saber nos revela, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (GONÇALVES, 2005).

El paradigma de la interculturalidad ha generado un sinfín de trabajos teóricos, reflexiones metodológicas y propuestas de intervención; despierta a la par de múltiples respuestas, un número igual de acaloradas polémicas. Los intentos de explicación pueden estar basados en contextos geopolíticos, trasfondos económicos o implicaciones étnicas (Gómez, 2010).

As professoras e os professores indígenas compõem um grupo heterogêneo, com grande diversidade interna nos aspectos educacionais, culturais, linguísticos, etc. Mas alguns traços gerais podem ser identificados para sua caracterização profissional: o professor indígena é reconhecido e se reconhece como membro de uma das sociedades indígenas do país, distinta, por um lado, da sociedade mais ampla, brasileira, e, por outro, também de outras sociedades indígenas do Brasil e do resto do mundo. E a ele estão conferidos direitos e deveres definidos nos últimos anos em textos diversos de caráter normativo e referencial (Diretrizes MEC, 1993; LDBEN, 1996; RCNEI, 1998; Resolução CNE nº 3/99; Parecer CNE nº 14/99).

Na sociedade existem tantas culturas como grupos sociais, que estão em constantes processos educativos, sendo a cultura o principal elemento que dá origem ao conceito de interculturalidade, segundo Gómez, não se conceitualiza separadas, e sim, por sua relação com outras culturas.

A educação intercultural parte do ponto de vista da construção de histórica da identidade e diversidade, cidadania, novos horizontes educativos, surgindo a partir de uma demanda do movimento indígena como processo político e étnico. Nesse processo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e o aluno mero receptáculo do saber (OLIVEIRA, 1989).

A educação intercultural parte de um cuidado nos saberes, pois nenhum povo é igual ao outro ou está em um mesmo lugar e ali sempre permanecerá, a cultura é dinâmica e com as novas tecnologias e a migração constante de indígenas de suas comunidades para as cidades o cuidado para a realização de cursos que fortaleçam a identidade, reconhecimento e fortalecimento indígena requerem uma atenção e principalmente uma metodologia que venha a construir esse processo, chamando atenção para os estudantes e movimento indígena.

Las identidades culturales están sujetas a modificaciones no solo por la presencia de nuevas generaciones, que presentan inquietudes diferentes y motivan las transformaciones, sino también por la acción de las relaciones con otras culturas con las que se intercambian bienes, conocimientos, tecnologías, creencias y valores culturales (BERMÚDEZ, 2007).

As relações da Geografia com o ensino são íntimas e inextricáveis, embora pouco perscrutada tanto pelos geógrafos como pelos estudiosos da questão escolar (VISENTINI, 1989).

Nesse momento a relação da Geografia com o as licenciaturas indígenas se tornam uma fonte de poder, pois, segundo Visentini (1989), no ensino ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em “arrolar fatos” para que ele memorize. {...} inspira-se sobretudo na compreensão transformadora do real, na percepção da política do espaço. Em outros termos, o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais (VISENTINI, 1989).

A Geografia está ligada diretamente a relação da educação indígena, no momento que ela se torna libertadora e autônoma, podendo tornar o sujeito dono de sua própria história e compreensão do ser e querer ser indígena e por meio do conhecimento do território que é imprescindível para a sobrevivência física e cultural. Cultura e território são indissociáveis. A categoria território é o elo que poderíamos chamar de geografia na concepção da ciência ocidental e na concepção os povos indígenas na qual depende não apenas a sobrevivência bem como o princípio para autonomia.

Neste sentido, segundo Faria (2003) o conceito de terra indígena estabelecido pelo Estado, através do Parágrafo primeiro do Art.231 da Constituição brasileira, no qual são:

Terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”, vem substituir o de território, na tentativa de confundir como se ambos fossem sinônimos. Tal definição foi uma estratégia para que os indígenas passassem a acreditar que mesmo com denominação diferentes, o que estaria sendo demarcado seria o território.

O termo território não existe no vocábulo de nenhuma língua indígena do Alto Rio Negro e do Brasil. Por isso, quando o índio fala território, a pronúncia é em português. Terra é *Diita* em Tukano e *Hipai* em Baniwa. O termo território só entrou no vocabulário indígena após o contato com a sociedade envolvente. Antes não se pensava e não precisava pensar nisto.

Segundo FARIA (2003,) a leitura indígena do conceito de território é uma evolução do conceito de terra que adquiriu um cunho político conjuntamente com a ideia de limite.

(...) na concepção tradicional, original não existia o termo território. Não teria sentido discutir isso. O sentido de território só existe após o contato. Antes do contato, o índio podia ir e vir, ele definia sua própria vida, seu destino sem tutela, sem nada e sem pré-condições. Depois do contato, há pré-condições. Estas são impostas pela dominação, pela exploração, pela violência. E você precisa afirmar-se. Antes não, a natureza te garante isto. A terra te garante isto. Por isto a terra é tudo. Depois a terra já não é tudo. Você precisa de elementos políticos. Aí você tem um conceito de território (**grifo nosso**), que tem sentido de poder, sentido de domínio e de limite. Território é limite. É você limitar o espaço. A terra é uma coisa ilimitada, ilimitável. Ela é tudo. Como você vai considerar limite numa concepção ilimitada de terra que seria o território! Não tem como fazer a relação. Só é possível pensar o território depois do contato porque você limita as coisas. Na visão tradicional posso estar em qualquer ponto do universo, eu estou no mesmo espaço, no mesmo momento, na mesma situação, com os mesmos direitos, com os mesmos deveres, o que não acontece hoje (SANTOS, apud FARIA, 2003).

Múltiplas são as maneiras de aprender Geografia. Múltiplas são as maneiras de pesquisar Geografia. Múltiplas são as formas como os elementos geográficos se põem e se manifestam diante do observador/ geógrafo/ pesquisador. Múltiplas são as maneiras de ver e sentir a paisagem, a escola, a cidade, o lugar, o rio (FAVARÃO, 2005).

Mas as metodologias propostas ou aplicadas pelos professores dependem da sua concepção de mundo e compromisso com os povos indígenas.

O fortalecimento dos conhecimentos indígenas e de sua autonomia são os princípios para a construção das licenciaturas interculturais, porém cada curso trabalha com uma metodologia específica e tem propostas teórico-metodológicas diferentes. O curso de Formação de professores segue sua proposta disciplinar de ensino, com currículo fechado propondo a interculturalidade. A Licenciatura Indígena Políticas Educacionais segue com a metodologia da aprendizagem pela pesquisa e currículo pós-feito, na qual a pesquisa é o princípio do processo educativo para a construção e valorização do conhecimento, bilíngue e intercultural.

Não é apenas a metodologia que influencia no projeto político pedagógico, mas principalmente os princípios que o norteiam e o compromisso dos professores.

CAPÍTULO II

Educação superior indígena ou indígena superior: os cursos de Licenciaturas da UFAM

Neste capítulo abordaremos a construção dos cursos, suas metodologias, seus conhecimentos e princípios políticos propostos. A construção do empoderamento dos povos a partir dos seus conhecimentos. Traremos um enfoque de como a construção dos cursos podem influenciar na formação dos professores, no qual podem ser o diferencial em suas escolas, pois, é na escola que pode se iniciar uma nova revolução e assim, sendo os principais sujeitos de suas histórias.

2.1. Licenciatura Intercultural Indígena, construindo novos futuros.

As Licenciaturas Interculturais Indígenas existem em quase todo território Brasileiro, contabilizando em torno de 26 cursos indígenas, cada uma com uma metodologia de aprendizagem de acordo com o que construíram para os povos.

A discussão sobre uma Universidade para os Povos Indígenas e de cursos superiores diferenciados não é recente na UFAM. Desde a implantação em 1992 da Licenciatura em Filosofia, o primeiro curso de graduação oferecido pela Universidade Federal do Amazonas em São Gabriel da Cachoeira, lideranças, associações e estudantes já reivindicavam cursos específicos para atender a demanda de uma região composta de 23 povos indígenas, com 05 famílias linguísticas diferentes (Tukano, Maku, Arúak, Yanomami e Tupi-Guarani), em um estado (Amazonas) onde existem 70 povos indígenas.

Assim, com a criação do PROLIND em 2005, a UFAM iniciou o processo de discussão e construção de cursos superiores voltados aos povos indígenas diante das reivindicações do movimento indígena e em cumprimento a legislação da educação escolar indígena que resultou na criação de 02 cursos: um pela Faculdade de Educação (FACED) denominado de Curso de Formação de Professores Indígenas e outro pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) denominado de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.

2.1.1. Formação de Professores Indígenas - FACED

O Curso de Formação de Professores Indígenas foi aprovado pelas instâncias superiores da UFAM – Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), e criado pela Resolução nº 010/2007, de 18/04/07, vinculado à Faculdade de Educação/FACED.

No dia 01 de maio de 2008, teve início à primeira Turma do Curso, com 60 alunos do povo Mura, no Município de Autazes/AM. Em 2011, houve a implantação de duas novas Turmas: uma com 47 alunos do povo Munduruku, no Município de Borba/AM, e outra com o povo Sateré-Mawé, no Município de Maués/AM, com 56 alunos. Para dar conta da ampliação da oferta de novas Turmas, conforme demandas apresentadas por outros povos indígenas da região, a Resolução nº 041/2009 (CEG/PROEG) alterou o nome do Curso, inicialmente “Formação de Professores Indígenas Mura”, para “Formação de Professores Indígenas”.

Conforme disposto no PPP do curso, a tarefa de construir uma proposta tem representado um grande desafio institucional. Desafio este bastante enriquecedor, uma vez que a elaboração do projeto inicial (para atender a turma Mura, iniciada em 2008) – e das adequações (para atender as turmas Sateré-Mawé e Munduruku, iniciadas em 2011) – se deu conjuntamente, em um processo de protagonismo compartilhado, tendo como principais sujeitos professores e lideranças indígenas, representados por suas organizações e os professores da UFAM, coordenados por um grupo de docentes da Faculdade de Educação, cujas reuniões ocorreram na UFAM (PPP, 2012 – Formação de Professores).

Parte importante e decisiva neste processo de adequação do Curso foi à definição de uma política linguística – problematizando a questão do ensino da Língua Portuguesa e das Línguas de cada povo indígena – tentando respeitar a situação sociolinguística de cada povo. Para este trabalho foram chamados a participar linguistas da UFAM e de outras IES, especialistas na respectiva língua do povo que solicita a abertura de uma Turma do Curso. De igual modo, também foram chamados especialistas no ensino de português como segunda língua (PPP – Formação de Professores Indígenas, 2012).

A política linguística do curso é realizada por professores linguístas, porém, sabe-se que em sala de aula é apenas a língua portuguesa usada pelos estudantes e a língua materna quando usada, é como a segunda língua, não cumprindo com a proposta do PPP.

Lembramos que quando se fala em acesso a educação superior, é relevante apontar que existem outros “desdobramentos” tão ou mais importantes, como a problemática da permanência e da consequente saída exitosa. Ou seja, é preciso pensar em condições concretas que possibilitem novos percursos acadêmicos. Tais desdobramentos têm se constituído em novos desafios para ambos – UFAM e alunos universitários indígenas. O enfrentamento requer uma política pública que garanta e respalde esta iniciativa de ação afirmativa de caráter intercultural – em especial quanto ao seu financiamento e a ampliação dos recursos humanos (docentes e técnicos) (FACED, 2009).

Segundo Weigel (2015), que participou da construção do curso de Formação de Professores, a ideia de criar um curso para a formação dos professores veio a partir de uma demanda e que depois de discutida e analisada e com a criação do edital foi possível tornar-se realidade.

A administração superior da UFAM, apoiou o projeto, e o curso foi construído vinculado a Faculdade de Educação visando a continuidade do estudo dos professores formados pelo Magistério Indígena.

Segundo Weigel (2015), o Curso Formação de Professores é realizado em regime modular, organizado em Turmas, por povos indígenas. Dividido em áreas de conhecimento como Artes, História e Geografia, Letras, entre outros. Os professores ministram as aulas a partir de ementas criadas para se trabalhar no curso, ou seja, recebem os diplomas com habilitação nestas áreas, licenciados em Ciências Humanas.

As aulas são na língua portuguesa e iniciou-se em locais cedidos pelos municípios de Borba, Autazes e Maués e em seguida foram para a sede da Fazenda Experimental da UFAM, os estudantes deslocam-se de suas comunidades e territórios indígenas para os lugares de aula que são fora de seus territórios.

Os PPP's dos cursos foram formulados a partir das demandas de cada povo com os quais iriam trabalhar. Porém, ao analisar o que está no documento e o que vem sendo

realmente trabalhado junto aos professores, percebemos que alguns objetivos propostos não estão sendo realizados, como:

- Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar;
- Oferecer condições para que as escolas indígenas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena, propiciando um diálogo intercultural, a partir de suas lógicas e valores;
- Possibilitar aos professores indígenas um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento própria de cada povo, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades.

A Formação de Professores Indígenas, em sua proposta política consta a valorização dos conhecimentos indígenas, entretanto, no que se refere a educação indígena e o currículo é disciplinar priorizando mais o conhecimento ocidental do que o próprio conhecimento indígena, não aplicando a política linguística proposta e conhecimentos dos que estão em formação no curso, o que também põe ao lado a interculturalidade.

O curso tem como **objetivo geral**, formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes e como **específicos** (PPP – Formação de Professores Indígenas, 2012):

- contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas indígenas.
- oferecer condições para que as escolas indígenas, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental indígena, propiciando um diálogo intercultural, a partir de suas lógicas e valores.

- possibilitar aos professores indígenas um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento própria de cada povo, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades.

- promover ações que permitam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

2.1.2. Proposta Teórico Metodológica – Formação de Professores Indígenas

Conforme o PPP (2012), em decorrência das especificidades dos cursos, é preciso que os profissionais que neles atuam compartilhem suas experiências, reorientem suas práticas, enfim, aperfeiçoem o seu fazer pedagógico para atender aos estudantes indígenas de diferentes etnias.

A formação dos profissionais que atuam como docentes nos Cursos de Licenciatura ocorre sempre antes do início de cada período de atividades presenciais, denominada de “Etapa de Planejamento e Formação”. Dela participam, além da equipe coordenadora dos Cursos, os docentes e assessores que atuarão durante o semestre letivo. Tem duração média de uma semana (40 horas), objetivando debater e planejar os conteúdos e as estratégias a serem adotadas durante o período letivo (PPP – Formação Professores Indígenas, 2012).

Sendo assim, a Etapa de Planejamento e Formação é parte fundamental dos cursos, quer por responder às demandas inerentes a cada período letivo, quer por formar e disponibilizar em nossas instituições um quadro de docentes e assessores especializados em educação escolar indígena (PPP – Formação Professores Indígenas).

Etapa de Estudos Modular:

De caráter presencial e trabalho intensivo, a Etapa de Estudos Modular ocorre semestralmente, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos cursistas. As etapas presenciais acontecem na Fazenda Experimental da UFAM, onde são ministradas 210 horas-aula, distribuídas em 08 horas diárias de estudo, além de atividades complementares realizadas no período

noturno. Esta etapa tem como objetivo a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar e os conteúdos das diversas Áreas de Conhecimento que integram o currículo dos cursos. Cada semestre letivo possui uma temática central sobre a qual são desenvolvidos os conteúdos curriculares das três áreas de estudo.

O Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas procura dar espaço para a revitalização do conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, possibilitar o aperfeiçoamento e a ampliação destes saberes. Seguindo tal perspectiva, o Curso coloca ênfase na reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas, aprimorada e ampliada com a prática de estudo, sistematização e pesquisa, com uma política de alteridade (PPP – Formação de Professores Indígenas, 2012).

O Curso possui uma carga horária total de 3165 horas, divididas entre: Formação Geral (1080 horas); Formação Específica (750 horas); Formação para integração das áreas (600 horas, na forma de Práticas como Componente Curricular – 400h e Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais 200h); Estágio – 405h (400h para quem não é professor e 200h para aquele que já exerce a profissão-professor).

2.1.3. Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável - ICHL

No intuito de formar professores pesquisadores e contribuir para reverter o processo colonizador experimentado pelos povos indígenas há mais de 500 anos também foram realizadas discussões/debates do movimento indígena (FOIRN e COPIARN) e a UFAM no município de São Gabriel da Cachoeira para construir um curso de licenciatura indígena como descrito a seguir (PPP Licenciatura Indígena, 2012).

Em 2004, como resultado do Seminário sobre o Ensino Médio promovido pela SECAD/MEC, a “Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro” - FOIRN e o “Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro” - COPIARN, durante a semana Acadêmica, solicitou-se, por meio da Carta de São Gabriel, que a UFAM discutisse e implantasse cursos específicos para indígenas.

Pretendia-se, com isso, a formulação de cursos e projetos específicos para indígenas, que valorizassem a cultura e o conhecimento indígena, articulado com o conhecimento não indígena, permitindo o registro destes conhecimentos por meio da produção de material literário e audiovisual, com base na realidade da região. Projetos esses que pudessem promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades, contrapondo-se ao estado de abandono em que se encontravam e apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência, contendo, assim, o êxodo indígena das comunidades e reforçando a identidade dos povos constituintes do município.

Durante a I Semana Acadêmica do Polo da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, “Wakotinay Yauara Akanga: Políticas Públicas e etnodesenvolvimento para a região do Rio Negro”, realizada em 2005, foi criada uma comissão para formatar a proposta do primeiro curso de graduação dirigido especificamente para indígenas a ser implantado pela UFAM na região. Composta por representantes de diversas organizações (FUNAI/SGC, Escola Agrotécnica Federal/SGC, FOIRN, SEMEC/SGC, COPIARN, APIARN, IPOL, MEC, ISA, Diocese de São Gabriel da Cachoeira, UFAM, FEPI, coordenadorias regionais da FOIRN - CAIARNX, COITUA, COIDI, CABC e CAIMBRN), seguindo os princípios já discutidos e reiterados pelo item 12 do Termo de Compromisso assinado em fevereiro de 2005 entre FOIRN, UFAM, ISA, MEC, SEMED/SGC, SEDUC/SGC, EAF/SGC, FEPI, FUNAI/SGC, COPIARN, APIARN e SSL durante o Seminário “Construindo a educação indígena da região do Rio Negro” promovido pela SECAD/MEC e FOIRN realizado no período de 18 a 20 de fevereiro/2005.

Neste sentido, como resultado dessas discussões, propôs-se que o campus da UFAM deveria transformar-se, em um futuro próximo, na **Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro**, caracterizada pelo fato de que todos os cursos a serem implantados teriam como princípio atender às necessidades das comunidades:

- Articulando o conhecimento indígena e conhecimentos não-indígenas, em um processo intercultural, visando a uma formação fundamentada numa metodologia de ensino pela pesquisa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável sociocultural e econômico das comunidades;
- A Universidade dos Povos Indígenas deverá, em um futuro próximo, oferecer outros cursos, de acordo com as necessidades das comunidades indígenas da

região;

- A Universidade dos Povos Indígenas deverá promover a descentralização do atendimento acadêmico aos discentes indígenas fora da sede do município de São Gabriel, instalando-se nas comunidades com o objetivo de evitar o êxodo e reforçar a identidade étnica;
- Que esta descentralização seja implementada seguindo o princípio de valorização das territorialidades linguísticas de acordo com as calhas de rios, com as famílias linguísticas e respeitando a Lei de Co-oficialização das Línguas Indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu (Lei nº145 de 11 de dezembro de 2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006) em São Gabriel da Cachoeira, o primeiro município do Brasil a ter línguas indígenas oficializadas ao lado do português;
- A construção da infraestrutura do Centro Universitário Indígena do Rio Negro/UFAM em São Gabriel potencialize a oferta de cursos de graduação, tanto para indígenas como para não indígenas bem como de outras modalidades de curso e de outros programas da Universidade.

No período de 23 a 25 de maio de 2005, na Maloca da FOIRN/São Gabriel da Cachoeira, ocorreu à primeira discussão desta comissão sobre a Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro que resultou em um conjunto de ideias que culminou na proposta da “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” que tem como objetivo atender à necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas diferenciadas, tanto no ensino fundamental quanto médio, bem como de pesquisadores que desenvolverão desenvolver projetos de sustentabilidade de acordo com as necessidades coletivas das comunidades indígenas.

Assim, a ideia desta licenciatura foi levada para uma ampla discussão por meio de oficinas participantes, no período em 2005, para que fosse construído o projeto juntamente com os diversos povos indígenas do Alto Rio Negro, pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental, Tupi-Guarani, Aruak, Hupdha, Yanomami. Reuniões foram realizadas nas seguintes comunidades:

- Comunidades que fazem parte das coordenadorias da FOIRN CAIARNX - Cucui, Juruti, Cué-Cué, na calha do Rio Negro;

- Comunidades que fazem parte do COIDI - Iauareté envolvendo as comunidades do alto Rio Uaupés e Papuri;

- Comunidades que fazem parte do COITUA - Taracuí e Pari-Cachoeira, calhas dos rios Uaupés e Tiquié;

- Comunidades que fazem parte do CABC - Tunui e Assunção do Içana, compreendendo as comunidades do rio Içana e Aiari;

- Comunidades que fazem parte do CAINBRN - São Jorge e Cartucho, no baixo Rio Negro e Curicuriari e em Maturacá.

Os Indígenas presentes foram divididos em grupos sob a coordenação de uma das lideranças locais, indicadas por eles, para que fossem discutidos os seguintes itens: perfil do curso, objetivos, perfil do estudante que se quer formar, perfil do docente do curso, proposta metodológica, formas de avaliação, gestão do curso, política linguística, organização e componentes curriculares, tempo de duração do curso, formas de ingresso e desligamento e número de estudantes por turma.

No início de novembro de 2005, ocorreu a segunda reunião da comissão que sistematizou as discussões ocorridas nas comunidades para apresentação na assembleia geral no final de novembro de 2005.

Nos dias 29 e 30 de novembro de 2005, foi realizada a “Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro”, na maloca da FOIRN, onde foi definido por consenso, o projeto pedagógico do curso, a partir das sugestões vindas das comunidades. A Assembleia em questão foi coordenada pela Profa. Ivani Faria, pelo Prof. Raimundo Nonato Pereira da Silva, por Elio Fonseca e por Madalena Paiva, do departamento de Educação da FOIRN, contando com a presença de mais de 100 indígenas (20 representantes de cada coordenadoria) e indígenas habitantes da sede do município. Estiveram presentes também representantes da FEPI, FUNAI/SGC/ Manaus, EAF-SGC, ISA, Diocese, FOIRN, APIARN, COPIARN, SSL, IBDS, SEMEC/SGC e SEDUC.

Em 2006, durante o II Seminário “Construindo a Educação Indígena da Região do Rio Negro”, o projeto final foi apresentado, tendo a plenária reiterado o mesmo,

alterando no nome do curso para “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”.

No dia 29 de janeiro de 2007, finalmente o projeto foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Amazonas (Resolução nº 028/2007), cuja relatora, Profa. Dra. Arminda Mourão, diretora da Faculdade de Educação, expôs com detalhes a metodologia da Aprendizagem pela Pesquisa, os princípios norteadores do projeto e a política linguística do mesmo. O projeto em questão apresentava, inicialmente, uma oferta de 120 vagas distribuídas em 03 turmas, conforme a territorialidade linguística, da região: 40 vagas para a turma Baniwa (falantes das línguas Baniwa e Kuripako); 40 vagas para a turma Tukano (falantes da família linguística Tukano Oriental) e 40 vagas para a turma Nheengatu (falantes desta língua).

O projeto então foi enviado para o edital PROLIND/2009, sendo aprovado no eixo III (portaria nº 10/2009) para rediscussão, muito embora tenha sido enviado para o eixo I. Uma nova discussão sobre o projeto foi realizada no período de 03 a 11 de novembro de 2009, nas comunidades de Tunui, Cucui, Taracuí e sede de São Gabriel da Cachoeira. Os pontos discutidos foram: perfil do curso, objetivos, perfil do estudante que se quer formar, proposta metodológica, formas de avaliação, gestão do curso, política linguística, organização e componentes curriculares, pontos estes que foram referendados e aprovados por unanimidade.

O curso é bilíngue, intercultural, regular com ingresso bianual aprovado e institucionalizado em todas as instâncias acadêmicas da UFAM como Conselho Universitário/CONSUNI, Resolução nº028/2007, alterada pela Resolução nº018/2013, e regulamentado pelas Resoluções nº 061/2012 e nº 062/2012- Câmara de Ensino e pelo Conselho de Ensino e Pesquisa/CONSEPE; Conselho Departamental/CONDEP/ICHL e colegiado do curso. Até 2013 contava com 120 estudantes matriculados em 03 turmas, a saber: Tukano, Baniwa, Nheengatu de São Gabriel da Cachoeira.

O curso tem como objetivo geral promover a formação de professores/pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas e como **objetivos específicos:**

a) aprofundar o conhecimento pedagógico e político do professor indígena, atendendo aos princípios da formação diferenciada e intercultural até agora experimentados no Estado e no País;

b) formar professores a partir de uma proposta política pedagógica que possa ser capaz de mantê-los em suas terras indígenas, no desenvolvimento dos trabalhos dentro da comunidade, mudando o foco de visão da formação superior das cidades para a comunidade;

c) ampliar a compreensão crítica das relações interculturais e multiculturais e a capacidade de atuação nos projetos de fortalecimento cultural dos povos indígenas;

d) propiciar a formação profissional capaz de pensar e criar instrumentos e processos pedagógicos com epistemologias próprias e adequados na sua prática docente para a melhoria da qualidade de vida em suas comunidades;

e) capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores de seus processos educativos e sociais;

f) propiciar aos professores indígenas a criação de um diálogo formal com os não-indígenas;

g) produzir material textual nas várias linguagens, capazes de atender às demandas por material literário e audiovisual específicos para as escolas indígenas;

h) propiciar a formação de pesquisadores indígenas, nas áreas do conhecimento de interesse dos seus povos, fortalecendo os processos interativos entre as escolas indígenas e suas comunidades, promovendo projetos sociais e ações integradas.

O curso foi elaborado conforme os preceitos da legislação da Educação Indígena nacional e internacional, como a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos,

definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012; Parecer CNE/CP nº6/2014 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012); Decreto nº 26/91; o Decreto nº 1904/96 e o Plano Nacional de Educação (2001) e, portanto, está amparado legalmente.

Ao final do curso o egresso receberá o título de **Licenciado em Educação Indígena** com acréscimo no diploma da área do conhecimento, a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (Humanas e Sociais; Linguagens e Artes; Ciências da Natureza e Ciências Exatas) para obtenção do grau defendido pelos estudantes.

2.1.3. Proposta Teórico Metodológica – Licenciatura Indígena

O que difere esta licenciatura das demais é o fato de ter sido discutida de forma participante, por meio da territorialidade linguística, com os povos indígenas da região, respeitando, assim, a diversidade cultural e linguística. A base do conhecimento produzido será por meio do ensino via pesquisa, onde a estrutura curricular é flexível e orientada pelas pesquisas desenvolvidas pelos discentes, sem uma grade curricular pré-elaborada. Este processo contribui não somente para a formação pedagógica dos alunos, mas também permite, a partir da gestão do conhecimento e de tecnologias sociais tradicionais indígenas e não-indígenas, uma relação intercultural, promovendo discussões acerca da gestão territorial de suas comunidades em Terras Indígenas (PPP – Licenciatura Indígena, 2012).

Segundo o projeto, o curso promove a formulação de cursos e projetos específicos para indígenas, que valorizem a cultura e o conhecimento indígena, articulado com o conhecimento não-indígena, permitindo o registro destes conhecimentos por meio da produção de material literário e audiovisual com base na realidade da região, vinculados a projetos que possam promover o desenvolvimento econômico e social das comunidades, contrapondo-se, deste modo, ao estado de abandono em que se encontram e apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência, para que se possa conter, assim, o êxodo indígena das comunidades e reforçar a identidade dos povos constituintes do estado do Amazonas.

Desse modo, qualquer incentivo a esses programas servirá para pôr em prática um direito dos indígenas, assegurado pela Constituição: a participação ativa no planejamento de sistemas alternativos de educação, bem como na produção e divulgação de conhecimentos diferenciados.

Para as sociedades indígenas a preservação da identidade étnica significa a garantia da própria existência, e a escola passa a ser, nessa perspectiva, espaço positivo de sua reconstrução. Para que isto de fato ocorra, faz-se necessária a formação de recursos humanos indígenas, que assumam o papel de professores/pesquisadores de suas próprias culturas.

Visando tornar realidade o desafio de formar professores indígenas qualificados, preparados para exercício da cidadania e para a vida cultural e o mundo do trabalho, é preponderante que estes saibam articular seus conhecimentos indígenas e não-indígenas para transformá-los em ação, a partir da valorização da cultura, das línguas indígenas e o fortalecimento de uma educação escolar indígena específica e democrática para alcançarem a autonomia e o bem viver postulado por seus antepassados.

A proposta metodológica é o ensino via pesquisa (DEMO, 2003; FREIRE, 1985/1996; BRANDÃO, 1982; DEWEY, 2004; STENHOUSE, 2010) sem divisões entre ensino, pesquisa e extensão na prática docente, orientando assim os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais.

Segundo o prof. Raimundo Nonato da Silva (2015), a equipe que se movimentou para a construção da Licenciatura Indígena, foi a profa. Ivani Faria e o prof. Gilvan Müller de Oliveira, e muitos professores que estão hoje na Licenciatura Indígena, aderiram ao curso somente depois. Outro ponto chave na discussão para a construção da Licenciatura foi o prof. Gerson Nakajima, pois muitos no início por pensar que o curso em São Gabriel não seria possível pelo fato do Instituto Socioambiental – ISA, e o prof. Nakajima, vice-reitor na época das discussões abraçou a luta pela construção do curso.

Segundo a profa. Ivani Faria (2015), a discussão principal para a construção da Licenciatura Indígena foi sobre a territorialidade linguística do curso, em fortalecer as línguas co-oficiais, dentro das Terras Indígenas e principalmente fortalecimento cultural. Com isso iniciou-se com a metodologia do EVP, que já vinha sendo implementada em algumas escolas indígenas de São Gabriel, como a Yupuri,

Utapiñonã, reivindicando uma formação de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas diferenciadas, metodologia essa que reconhece o conhecimento indígena, educação indígena, é de forma integradora e não fragmentada em disciplinas como é na educação ocidental e após a avaliação no término da primeira turma em 2013 do curso a metodologia sofreu alteração passando a ser denominada de Aprendizagem pela Pesquisa, pois está pautado muito mais na aprendizagem do que no ensino.

A “Aprendizagem pela Pesquisa” é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto e organiza-se sobre PROBLEMÁTICAS – perguntas formuladas pelos discentes sob a supervisão do professor, que serão respondidas processualmente a partir de PESQUISAS realizadas pelos estudantes, permitindo assim o desenvolvimento de várias HABILIDADES intelectuais que vão desde a capacidade de fazer as perguntas adequadas, até a capacidade de conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso. O “Ensino via Pesquisa” (doravante EvP) constrói um currículo baseado muito mais no APRENDIZADO dos alunos do que no ENSINO do professor, que organiza o tempo e os meios disponíveis para que o aluno passe por experiências de aprendizado.

Lawrence Stenhouse (1926-1982) foi pioneiro em falar no ensino pela pesquisa e defensor da figura do professor-pesquisador. A necessidade de utilizar a pesquisa como recurso didático já era discutida desde a década de 1930, mas foi esse inglês quem jogou luz sobre o tema, 30 anos mais tarde. "A técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa", justificava.

O EvP nasceu da crítica aos currículos fechados, que podiam ser reproduzidos em qualquer lugar, opacos ao contexto em que os processos educacionais ocorriam.

Essa crítica envolve ainda dois outros aspectos dos currículos disciplinares fechados: a rotinização de conteúdos prontos, repetidos sempre nos mesmos períodos, o que ocasiona normalmente baixo interesse por parte do corpo discente e a conseqüente queda no aproveitamento dos cursos e a epistemologia associada a esta rotinização que é a de uma concepção de conhecimento enquanto produto e não enquanto processo, omitindo, assim, frequentemente, dos estudantes um dos aspectos mais importantes do conhecimento, ou seja, o modo como ele emerge, sua natureza processual histórica. É

por esta razão que se tem falado de uma “epistemologia da repetição”, que prejudica a educação brasileira num momento em que a emergência da “sociedade do conhecimento” estrutura-se crescentemente sobre a capacidade desdobrada de produção contínua de novos conhecimentos.

A APP é influenciada pelo contexto educacional local e pelos interesses do grupo de educandos que se encontram em processo de formação. Trabalha a partir de uma metodologia que capta e discute os interesses e os contextos de vida dos estudantes, formulando pesquisas a partir desses interesses e contextos. Pesquisas essas que serão realizadas pelos educandos, estabelecendo assim (os interesses) como ponto de partida, mas não como ponto de chegada.

O currículo formula-se, então, no decorrer do próprio curso, assim, este modo de construção curricular tem sido chamado de “CURRÍCULO POST-FACTUM”, na medida em que somente ao final do curso, cumprida uma carga horária pré-estabelecida e realizados os requisitos de produção (monográficos, TCC, etc.) se tem uma descrição completa do currículo. Os componentes curriculares para cômputo e organização da carga horária são: pesquisas, práticas investigativas, prática profissional (Estágio supervisionado) e projetos especiais, especificados posteriormente.

Desta forma, o currículo é construído à medida que se desenvolve, por meio das problemáticas definidas coletivamente pelos discentes, a partir de seu cotidiano e contexto sociocultural e econômico, sobremaneira que este nunca se repete, pois os discentes não serão os mesmos nas próximas turmas.

Utiliza-se, para abertura das problemáticas (pesquisas) e das práticas investigativas, o mapa conceitual que consiste em representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras ou perguntas. Representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. Assim, os mapas conceituais são utilizados para auxiliar a ordenação e a seqüenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno.

A abordagem utilizando os mapas conceituais está embasada em uma teoria construtivista, pois entende que o indivíduo constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos

para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz.

O currículo do curso é organizado por meio das problemáticas (pesquisas educacionais), definidas no primeiro período, nas turmas Baniwa, Tukano e Nheengatu, de acordo com o interesse coletivo dos estudantes e da sua comunidade, que estruturam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Prática Investigativa, Prática Profissional (Estágio Supervisionado), e Projetos Especiais.

Cada turma, definida a partir da territorialidade linguística, constrói problemáticas diferentes porque seus problemas, desafios e perspectivas são diferentes, já que se trata de povos diferentes. Deste modo, temos 03 currículos diferentes, 01 por turma, embora o curso seja o mesmo. As problemáticas são abertas no final do período e planejadas para o período seguinte por meio do mapa conceitual e do plano de trabalho, ambos definidos pelos alunos, dos quais se projetam as práticas investigativas que, por sua vez, também promovem mapas conceituais para orientar os professores no seu desenvolvimento.

Desta forma, o currículo se constrói à medida que o curso é realizado, completando-se somente no início do 8º período.

Trabalhar com disciplinas implicaria em formatar os conhecimentos indígenas dentro de princípios ideológicos e epistemológicos ocidentais de pensamento, dentro dos quais eles perderiam totalmente sua funcionalidade e sua operabilidade, transformando-se em arremedos folclóricos das suas próprias possibilidades. A experiência de outros cursos superiores e médios voltados para a formação de docentes ou profissionais indígenas mostra que os cursos disciplinares, voltados à *transmissão* de conhecimentos, não se tornam relevantes para os diversos desafios que os indígenas enfrentam no mundo atual.

Mesmo na tradição escolar ocidental, há hoje uma série de críticas à forma disciplinar de ensino – expressas na discussão da interdisciplinaridade, transdisciplinariedade e não-disciplinariedade dos currículos, dada a percepção crescente de que a fragmentação dos conhecimentos despotencializa o estudante e sua atuação no mundo, à medida que este não consegue integralizar e estabelecer relações

entre os conhecimentos “passados” de forma separada (de modo que o estudante não consegue relacionar o que se chama de “português” como o que se chama de “matemática” ou “geografia”).

Na visão de FARIA, OLIVEIRA (apud, PPP – Licenciatura Indígena, 2012) as disciplinas são uma forma específica de organização do conhecimento e, em muitos casos, tem uma função didática, mas elas não devem ser a chave organizadora da construção do conhecimento na pesquisa, sob o risco de, por um lado, justamente desrespeitar os interesses dos participantes que não se expressam nessa forma de organização dos conhecimentos, e de outro, de fragmentar os percursos em várias partes que não se comunicam entre si. Nossa sociedade se organiza institucionalmente dessa forma, mas a forma como nós adquirimos conhecimento não se organiza necessariamente ou prioritariamente assim.

2.2. A Educação Indígena – construindo os caminhos de um Ensino Superior Indígena ou Ensino Indígena Superior

Loebens (2006) entende que, para tratar da realidade indígena no Amazonas, é necessário situá-la inicialmente no contexto maior da Amazônia e do país. Isto porque:

Amazônia Brasileira, considerada por muitos erroneamente como um grande vazio demográfico a ser ocupado, abriga no seu interior uma imensa sociodiversidade. São 180 povos indígenas, de um total de 235 existentes no país que, apesar da violência histórica de que foram vítimas, se fazem notar no cenário nacional, assumindo suas identidades e lutando para que seus direitos sejam respeitados (p.1).

Começam os problemas. A maioria dos professores e estudantes indígenas do Amazonas e principalmente no alto rio Negro são falantes de suas línguas maternas e os livros vem com conteúdo totalmente fora de suas realidades culturais e territoriais. Não se estuda história dos povos indígenas, a organização espacial de suas aldeias e territórios, e nem a organização social e política do passado ou atual. Este tipo de escola acaba enfraquecendo a cultura e identidade étnica dos povos fazendo com que suas

línguas maternas sejam discriminadas e esquecidas, como se não tivessem valor e fortalecendo uma cultura que não é a deles (FARIA, 2015).

Es una alternativa civilizatoria que se fundamenta en la construcción de relaciones armoniosas y de interdependencia entre lo viviente: seres humanos entre sí, seres humanos y naturaleza. Para hacerlo coloca a la diversidad como consustancial (LEÓN, 2010).

Por outro lado, como ser diferente se os cursos de formação de professores indígenas sejam em nível de magistério ou em nível superior também seguem o mesmo modelo. Não preparam os professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas. A grande maioria dos cursos superiores no Brasil, também é a repetição do que acontece nas escolas indígenas. Tem os mesmos conteúdos, currículos, processos aprendizagem, funcionando apenas na língua portuguesa, são realizados nas cidades deslocando tanto os estudantes quando o conhecimento da Terra Indígena, do seio de suas famílias e do contato com os mestres sabedores que são os anciões. Existem as disciplinas, os mesmos trabalhos, nota como avaliação final, grade curricular e os professores são sempre não indígenas. “Educação de branco para índio” (FARIA, 2015).

No Brasil a política existente é de uma Educação Superior Indígena, na qual os cursos são para os indígenas, porém seus conhecimentos não são os principais eixos dos estudos. Os cursos ainda são criados com o pensamento ocidental e levados e transmitidos para os estudantes como forma de aprendizagem diferenciada, o que não é verdade, e esse processo de ensinar, colonizador e instrucionista é reproduzido pelos professores indígenas nas escolas em que atuam nas comunidades, fazendo com que continuem uma transmissão de informações.

Onde estão os processos próprios, conteúdo específicos da cultura de cada povo? Não estamos afirmando que os povos indígenas devem ficar isolados com conhecimentos somente da sua cultura. O contato já foi feito e não temos como voltar atrás. Mas podemos junto com eles pensar em um curso intercultural (FARIA, 2015).

Pensar uma metodologia, um diálogo e um curso com Educação Indígena Superior, nos levará a pensar em um ponto central, onde o estudante pensa na sua língua e no seu conhecimento e onde o professor é levado a entrar no conhecimento do estudante, conhecer com quem trabalha, se aprofundar no diálogo com eles, abrindo

uma linha de diálogo, fazendo com que o professor indígena entenda de fato e possa trabalhar junto aos seus estudantes na escola as várias de formas de conhecimento e orientando o educando indígena a se aprofundar no processo de conhecimento do seu professor e a forma de se expressar na língua tem todo um contexto que permite ao educando fazer suas comparações e interpretar a partir do seu universo.

Segundo FARIA (2015), o curso de Licenciatura Indígena é um só com 09 turmas. Cada turma tem currículo diferente, pois seus problemas, cultura e território não são os mesmos. As pesquisas tratam tanto das questões culturais, políticas, educacionais e territoriais de cada povo. Vão aprender da nossa cultura os conhecimentos que julgarem pertinentes que valorizem e fortaleçam as suas identidades étnicas para a sobrevivência das futuras gerações. É bilíngue, intercultural, tendo como objetivo promover a formação de professores/pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas.

A Licenciatura Indígena torna-se um curso que prioriza o conhecimento indígena, suas cosmologias, histórias, sendo o único curso do Brasil a ser realizado em Terra Indígena e que trabalha com a política linguística da região em que atua, sendo considerado um curso de Educação Indígena Superior.

Porque continuar o curso? Porque somos parceiros dos povos indígenas e acreditamos que este país é para todos e não para alguns. O curso se propõe a ser muito mais do que um curso de “formação de professores”, associando a formação acadêmica à etnopolítica e a valorização das culturas indígenas como uma iniciativa de educação superior voltada para a formação-capacitação de cidadãos indígenas para atuarem nos seus contextos socioculturais. A diferença não pode ser motivo de exclusão, mas de inclusão. Somos diferentes e queremos continuar diferentes (PPP - Licenciatura Indígena, 2012).

A característica emancipatória da educação exige a pesquisa como método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos pode gerar sujeitos (DEMO, 2004).

Pesquisar trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente que se constrói permanentemente. A pesquisa é o

questionamento reconstrutivo que envolve teoria e prática, envolvendo também tanto a qualidade formal quanto a qualidade política.

No estamos proponiendo simplemente algo nuevo en contra de eso, lo que está ocurriendo es que están reapareciendo nuevas racionalidades, de las que fueron colonizadas, están incluso produciéndose otras nuevas. Probablemente lo que tendremos en el futuro no es tanto una racionalidad común a todos, decretada por algún Dios, sino varias racionalidades, o sea varios modos de producir sentido y explicar que, sin embargo, tengan una esfera común, por eso de comunicar. Hablamos de algo nuevo, donde la gente pueda comunicarse, aprender los unos de los otros y optar incluso por salir de una identidad cultural a otra, o tener varias identidades plurales. Muchos de nosotros tenemos varias identidades plurales, no una (LEÓN, 2010).

A APP permite, ainda, um processo contínuo de criação de conhecimentos e de objetos culturais associados a eles (livros, filmes, discos, objetos artísticos, etc.) que institui a Autoria Indígena, possibilitando assim que os indígenas se tornem autores reconhecidos em suas próprias culturas e no exterior delas, e não somente “informantes” dos cientistas não-indígenas, brasileiros ou estrangeiros, que coletam informações e escrevem seus trabalhos acadêmicos, com pouco ou nenhum retorno para as comunidades indígenas se tornem donos de seus próprios destinos e do dever.

Por fim, a APP fundamenta-se em uma proposta de Ensino Indígena Superior, pautado na descolonização dos saberes, construído a partir das cosmologias e ideologias indígenas de forma conjunta e intercultural, articulando os conhecimentos não indígenas, conforme a necessidade dos povos, proporcionando a construção de epistemologias e sistematização de categorias e conceitos próprios (NEVES, apud PPP – Licenciatura Indígena, 2012).

Por outro lado, o curso de formação de professores indígenas da FACED assim como o curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas da UNEMAT, da Licenciatura Intercultural do Insikiran/UFRR, curso de Educação Intercultural da UFG e Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da USFC apresentam-se como Ensino Superior Indígena.

O curso da UNEMAT trabalha com um quadro curricular dentro da área de Ciências Sociais - As Ciências Sociais têm como focos privilegiados os campos da

História e da Geografia, compondo com a Antropologia, com a Política, com a Sociologia e com a Filosofia uma abordagem reflexiva acerca das diferentes noções de tempo e espaço concebidos pelas diversas sociedades humanas.

O curso do Insikiran/UFRR trabalha em seu quadro a prática de pesquisa como componente curricular corresponde às atividades de formação regular do curso. O mesmo tem como princípio a “formação pela pesquisa”, isso por que as atividades são realizadas tanto nas etapas presenciais em Boa Vista, com estímulo ao uso de biblioteca e outros instrumentos de estudo e pesquisa, quanto nas comunidades dos cursistas, ou em suas organizações, quando deverão realizar a complementação de seus estudos, por meio da sistematização de suas experiências.

O curso da UFG possui como currículo da Licenciatura Intercultural, fundamentação em uma política de valorização cultural; na busca de articulação entre teoria e prática; em uma visão interdisciplinar que facilite à integração, em diferentes espaços e projetos, de atividades de ensino, pesquisa e extensão; em uma preocupação com a articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; na valorização e promoção da pesquisa em ensino e em desenvolvimento de projetos alternativos de melhoria de vida.

O curso da UFSC possui uma matriz curricular que está organizada em regime semestral, sendo constituída por carga horária distribuída entre o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade, incluindo as atividades de pesquisa de campo.

Todos os cursos possuem sua estrutura curricular relacionada ao conhecimento indígena como principal meio de trabalho nos cursos, porém, ao conhecer os cursos e suas formas de desenvolvimento em sala de aula, assim como as pesquisas desenvolvidas, percebe-se que o ensino nesses cursos continua sendo proposta de uma Educação Superior Indígena trabalhando muitas vezes o conhecimento ocidental primeiro e depois o conhecimento indígena.

Por sua vez, Boaventura de Souza Santos (2010), afirma que: a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro um dos outros. Ao contrário do que acontece no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia,

ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

CAPÍTULO III

É possível uma Geografia Indígena?

Neste capítulo abordaremos as atividades realizadas nos cursos e os componentes geográficos desenvolvidos pelos professores, assim como suas metodologias de pesquisas realizadas e a análise dos estudantes e professores sobre os conteúdos.

Os componentes geográficos nos cursos podem fortalecer os conhecimentos ancestrais do cuidado do território de um povo, assim como podem agregar valores entre os conhecimentos milenares e ocidentais, fortalecendo cada vez mais a busca por autonomia a partir da educação.

3.1.O olhar do professor: Componentes Geográficos

A Geografia pode ser aprendida de diferentes formas, com diferentes metodologias e conhecimentos transformando o trabalho do professor em sala de aula. Como trabalhar os componentes geográficos junto aos seus estudantes e que possa ser utilizado e compreendido como forma de uma geografia ampla e ressignificada junto ao conhecimento dos estudantes.

O trabalho do professor em sala de aula requer um cuidado maior quando se trata de povos indígenas, os mesmos possuem um conhecimento espacial muito grande, forte e ligado ao seu território, suas cosmologias e seus conhecimentos tradicionais.

Em entrevistas com os professores dos cursos percebemos que cada povo possui uma particularidade ao tratar os conhecimentos geográficos, sempre ligado ao seu conhecimento milenar e suas tecnologias, assim, muitos professores iniciaram seus trabalhos com as turmas, conhecendo seus estudantes e o que praticam e teorizam sobre a Geografia e construindo ao longo das aulas produtos a serem desenvolvidos nas escolas, um resultado construído por eles e para eles.

Para surpresa de muitos professores, que por sua vez, em sua maioria era a primeira vez que trabalhavam com povos indígenas, ficaram impressionados como o

conhecimento deles era bem mais aprofundado do que muitos que estudam na Universidade. O professor Davi Grijó, formado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas e mestre em Ciências do Ambiente, ficou impressionado como o trabalho com os estudantes fluía rápido e a forte relação dos componentes geográficos com a vida deles. O professor Davi Grijó trabalhou nas turmas Baniwa, Tukano e Nheengatu com as problemáticas sobre “Qual a visão do povo Baniwa sobre as mudanças climáticas?”, Princípios da Cartografia e Sustentabilidade, procurando cada prática investigativa trabalhada ser vinculada em todas as suas entradas em área. Contudo o professor confessa ter tido no início dificuldades em trabalhar o EVP, pois não tinha tanta prática no assunto e na construção dos mapas conceituais, assim como a maioria dos professores que atuaram na Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável comentaram.

Os professores comentaram de suas dificuldades no início do curso em trabalhar com o EVP, pois, não possuíam o domínio da metodologia, porém aos poucos foram dominando e trabalhando junto aos estudantes. Segundo prof. Davi Grijó “a proposta é válida. Tem liberdade da construção”. A professora Francisca Bispo nos relata que “como toda metodologia que não estamos acostumados a trabalhar acaba se tornando um desafio, principalmente quando os sujeitos são indígenas e com conhecimentos tão ricos. A questão que me fazia ao estar com eles era; “O que fazer com tanto conhecimento?”. Trabalhamos a metodologia juntos, pois, eles também estavam aprendendo. Hoje me sinto mais segura. Nas turmas que realizei o trabalho depois de ter feito o curso com a prof. Ivani Faria sinto que poderia ter sido muito melhor, porém tudo é um processo e sempre quando nos deparamos com novidades elas sempre nos causam surpresas e desafios”.

Como bem frisaram os professores, o EVP foi um início de aprendizagem não só para eles, mas como também para os estudantes, os professores antes de entrar em área tiveram uma reunião e minicurso com a coordenação explicando sobre a metodologia, porém, a prática só pode ser melhor aprofundada depois de um tempo e melhor aprendizagem por parte de todos. As primeiras turmas iniciaram o conhecimento e evolução da metodologia junto aos professores na qual a troca de conhecimentos foi recíproca e de grande valia para todos.

O professor Davi Grijó ao trabalhar sobre mudanças climáticas pôde construir os conceitos da Geografia a partir dos conhecimentos indígenas, com as diferenças de clima e tempo e o que a mudança climática interfere no viver dos povos, assim visualizado na figura 04, pois os mesmos tem, uma lembrança cíclica e ambiental milenar.

Figura 04 – Mapa Conceitual da Turma Baniwa – Qual a visão do povo Baniwa sobre as Mudanças Climáticas?

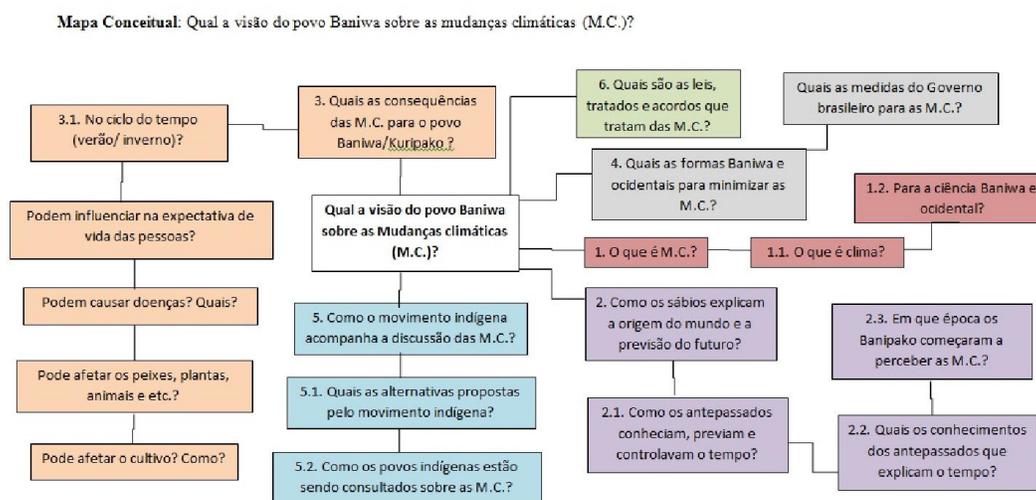


Figura 04: Mapa Conceitual da Turma Baniwa – Qual a visão do povo Baniwa sobre as Mudanças Climáticas?

Fonte: PPP - Licenciatura Indígena, 2012.

Junto à turma Baniwa relembrou a construção do calendário Baniwa, onde construíram um caderno do tempo na língua materna, como pode observar na figura 05, um dos trabalhos realizados pela turma junto ao professor onde fizeram a relação do calendário ocidental com o calendário próprio podendo ver os momentos ecológicos, os tempos curtos (lua), médio (domínio longo das constelações) e a translação. O professor Davi Grijó (2014) afirma que:

O interessante a ser observado na construção do calendário é que no calendário Baniwa as ações não são imediatas, tornando o calendário ecológico ao contrário do nosso calendário que é sistemático, o que eles já estão inseridos, o que fez com que eles fizessem uma nova análise no trabalho deles e como eles podem retornar para o deles novamente.

Figura 05 – Livro do Tempo da Turma Baniwa

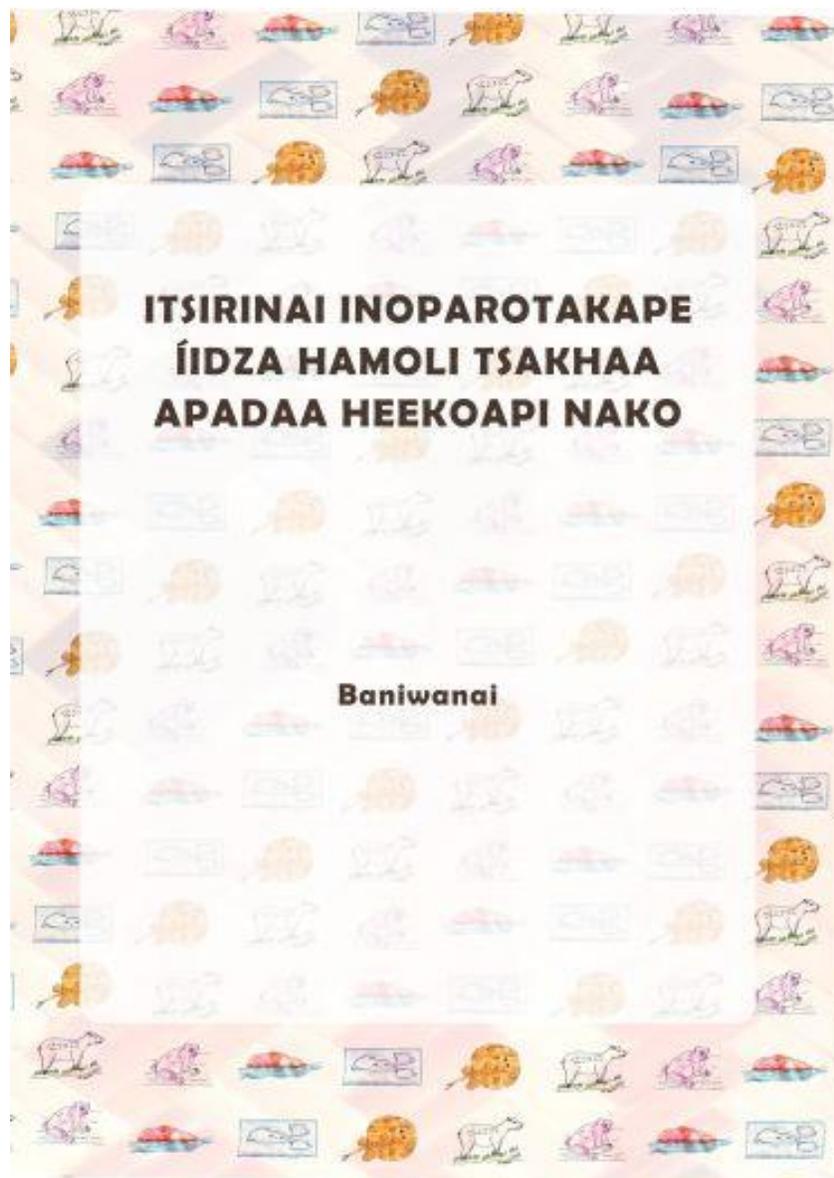


Figura 05: Livro do Tempo da Turma Baniwa.
Fonte: Estudantes turma Baniwa.
Diagramação: VALE, Rodrigo Reis. 2015.

Trabalhou com as turmas princípios de cartografia para conhecerem e identificarem seus territórios, lugares sagrados, suas roças ao construírem cartogramas participantes e para quando se deslocarem de um lado para o outro entender a dinâmica espacial/territorial.

O trabalho com os estudantes motivou o aprofundamento da metodologia, pois os estudantes também estavam conhecendo os procedimentos de trabalho do EVP, o que possibilitou conhecer e entenderem o trabalho de forma simplificada, ajudando no desenvolvimento de cada um.

O professor Wendell Adriano Aquino, formado em Geografia pela UFAM, comentou que já tinha uma facilidade em trabalhar o EVP por vir acompanhando o trabalho junto à professora Ivani Faria, de quem foi orientando de PIBIC. Trabalhar na Licenciatura Indígena foi a realização de uma etapa de sua vida acadêmica, assim como, um conhecimento maior da educação diferenciada, e poder trabalhar com o EVP que lhe proporcionou uma proposta ideológica/ metodológica de currículo aberto, sem precisar que seus pensamentos ou aprendizagem junto aos estudantes fosse desenvolvido de forma cartesiana possibilitando um trabalho onde todos são participantes e aprendem uns com os outros.

É um trabalho onde você pode identificar a progressão dos estudantes no conhecimento, onde o professor não vai com as respostas e sim são alcançadas juntos, quando os estudantes vão em busca nas suas pesquisas. Wendell Aquino relata a experiência em trabalhar com as turmas Baniwa e Tukano, onde trabalhou com Geoprocessamento em parceria com o professor Heitor Pinheiro, também formado em Geografia pela UFAM, trabalharam com construção e elaboração de cartogramas, GPS e Trilhas. Ao início do trabalho com as turmas primeiro procuram saber como os estudantes veem o seu território, o que precisou ser bem desenvolvido a partir dos conceitos que os não indígenas praticam, pois, os indígenas tem como noção Terra e território e não de espaço.

A partir dos conceitos de espaço e território trabalhados iniciaram a elaboração dos mapas, iniciaram com o mapeamento dos rios, onde cada estudante fez o seu mapeamento identificando os elementos cartográficos que já havia sido trabalhado junto ao professor Davi Grijó. O segundo passo foi em grupo, onde construíram Cartogramas do que era mais importante nas suas comunidades, ao final foram discutindo todos os elementos geográficos encontrados na construção deles.

Outros trabalhos realizados foram de conhecimento das roças, rios, cachoeiras, igarapés, lagos e trilhas, e lugares onde estão as plantas medicinais e como utilizar o geoprocessamento para identificar cada lugar. Trabalho voltado para a compreensão dos

estudantes, como observa-se na fotografia 01, para eles trabalharem com os seus alunos em sala de aula também.

Segundo o professor Heitor Pinheiro (2014):

Trabalhar uma Geografia mais abrangente, onde os povos podem agregar os valores do seu saber, fortalecendo e construindo novas formas de ciência, construído pelos próprios povos indígenas e poder no final ter um produto na língua em que pode ser trabalhado em suas escolas.

Fotografia 01: Trabalho e Discussão da prática investigativa junto à turma Tukano.



Fotografia 01: Trabalho e discussão da prática investigativa junto à turma Tukano.
Fonte: PPP - Licenciatura Indígena, 2013.

Trabalho esse de construção de mapas que ajudou os estudantes a construírem seus cartogramas participantes, como aconteceu na turma Tukano, quando discutiam sobre cultura e patrimônio indígena, figura 06, junto à professora Helena Lima, que ao

discutirem o que representava a sua cultura e os lugares sagrados resolveram juntos construir o mapeamento desse lugar para cada povo que estava na turma.

Figura 06 – Mapa Conceitual turma Tukano – Como tem sido cuidado os valores da Cultura do Rio Negro?

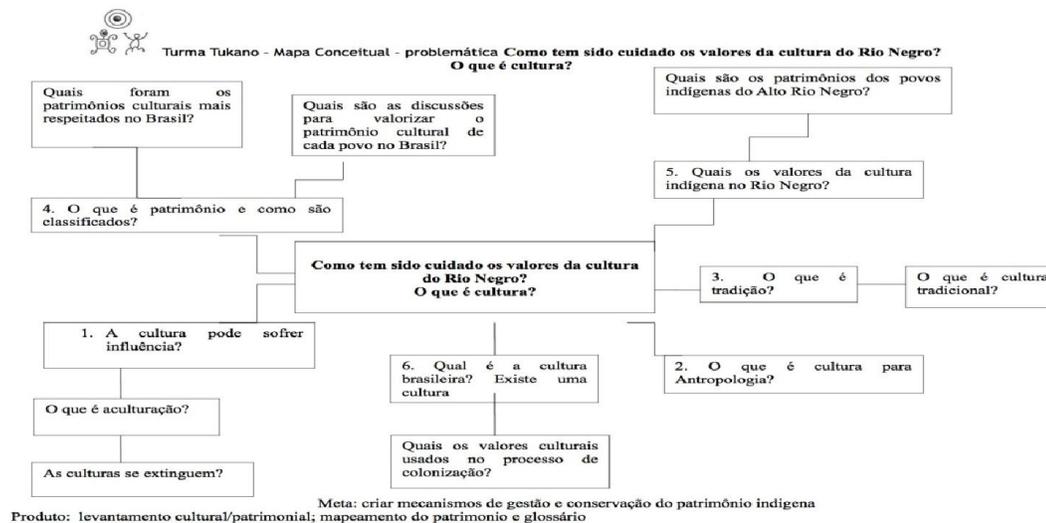


Figura 06: Mapa Conceitual turma Tukano – Como tem sido cuidado os valores da Cultura do Rio Negro?

Fonte: PPP - Licenciatura Indígena, 2012.

Trabalhar metodologias que instiguem os estudantes a pensar e se questionar para assim construírem seus pensamentos e trabalhos, incentivando cada vez mais o lado pesquisador de cada um e incentivando a interdisciplinaridade e onde os professores são orientadores das discussões e não repassadores de conhecimentos.

Mesmas considerações levantadas pelo professor Tiago Maiká, graduado pela UFAM em Geografia e mestre em Ciências do Ambiente, esteve junto às turmas Baniwa e Tukano, trabalhando as problemáticas sobre Conflitos de Fronteira e O que é gestão do território? em parceria com a professora Ivani Faria, apresentado nas fotografias 02 e 03.

Fotografia 02: Exposição sobre Gestão Territorial

Fotografia 02: Exposição sobre Gestão Territorial
Fonte: Licenciatura Indígena, 2013.

Ao discutir Conflitos Territoriais de Fronteira, trabalhou-se mais com casos específicos de conflitos e não com os conceitos, pois é algo que vivem constantemente pôr o município ser fronteira com Colômbia e Venezuela. Schwade (2014) afirma:

Mais do que conceitos ou apresentar o que é a Geografia, trabalhamos a partir da metodologia discussões da realidade do Alto Rio Negro, não só como afirmação da língua, como base de uma epistemologia e construção de raciocínio e fator político.

Discutiui sim os conceitos Geográficos para os estudantes entenderem como os não indígenas vem o seu território, assim como o conceito que os estudantes têm por território, a reflexão de cada um. Instrumentos de Gestão, assim como a questão linguística, fator que pode ser um instrumento não somente de identificação, mas também um forte instrumento de luta e força política.

Fotografia 03: Aprendendo sobre Gestão Territorial**Fotografia 03:** Aprendendo sobre Gestão Territorial

Fonte: Licenciatura Indígena, 2013.

O interessante da Geografia com a metodologia do EVP, é que você pode construir concretamente buscar por um sentido de um conhecimento, onde as perguntas são problemas reais para os povos e são encontradas e respondidas por eles com o apoio dos professores, apenas nas orientações e do entendimento do que se está trabalhando.

As construções dos mapas conceituais viabilizam perceber o que o estudante deseja entender com a problemática levantada, como pode observar a figura 07, auxiliando o professor na orientação das discussões e pesquisas dos estudantes, trabalhando sempre nos questionamentos que os levaram a desenvolver a problemática.

Figura 07 – Mapa Conceitual Turma Tukano – O que é gestão do Território?

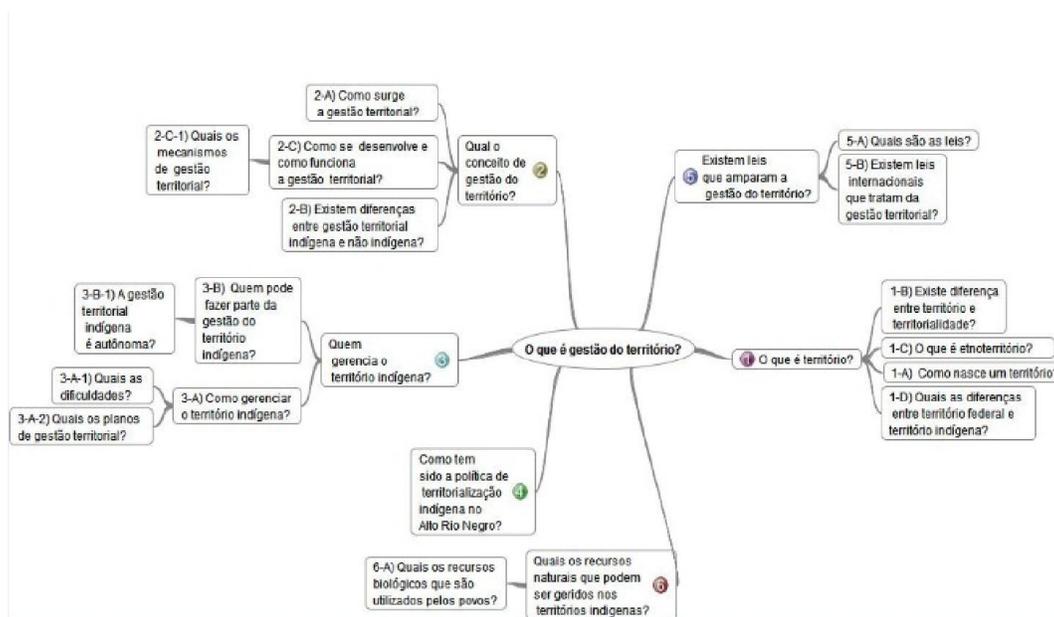


Figura 07: Mapa Conceitual da Turma Tukano – O que é gestão do Território?

Fonte: PPP - Licenciatura Indígena, 2012.

Entender a Geografia para a autonomia de um povo, segundo o professor Schwade, em um primeiro momento por despreparo dele não foi muito produtivo, porém no decorrer das atividades e melhor entendimento da metodologia, em seu ponto de vista foi alcançado e cumprido com certa satisfação dos objetivos alcançados, vindo a concretização das discussões em sala e os produtos concretizados no caderno de pesquisa das turmas. Porém, somente no futuro terá uma resposta concreta, onde a repercussão nas escolas for redimensionada, trabalhando-a como um espaço para a construção dos conhecimentos indígenas e não indígenas construindo ou ressignificando cada conceito e utilizando a escola como um espaço de conhecimento e não de doutrinação.

O professor Luiz Francisco Freitas, graduado e mestre em Geografia pela UFAM, trabalhou a discussão sobre Território e Territorialidade e as demarcações de Terras Indígenas com a turma Nheengatu e fez o seu Estágio Docência junto às turmas Tukano e Nheengatu onde trabalhou junto ao professor Raimundo Nonato da Silva sobre a prática investigativa sobre construção de Escolas Diferenciadas.

Trabalhou com grande enfoque na discussão sobre demarcação de Terra Indígena - T.I. junto a turma Nheengatu, pois a área de Cucui, onde muitos dos estudantes moram não é demarcada e hoje eles estão novamente em discussão para a demarcação da Terra. Segundo Luiz Francisco Freitas (2014):

Para eles, eles sentiam que se demarcassem a Terra ficariam isolados de todos, não foi explicado o que era a demarcação e o que influenciaria para eles, hoje eles percebem e entendem que a demarcação lhes dá autonomia do seu território, algo que muitas vezes lhe é negado pelo Exército que mantém um pelotão na comunidade, por ser o lugar onde a tríplice fronteira – Brasil, Venezuela, Colômbia se encontra e onde se torna entrada e saída de muitos deles e dos parentes, assim como dos não indígenas também, influenciando diretamente no seu modo de vida.

Realizou discussões em grupo e individuais, como visualizamos na fotografia 04, trabalhando sempre na metodologia do EVP, claro que como era a primeira vez que trabalhava com a metodologia tinha uma insegurança, porém, os estudantes já estavam dominando a metodologia e o ajudaram o que foi bom para o trabalho e para ele compreender melhor como funciona a Licenciatura Indígena.

Fotografia 04: Turma Nheengatu acompanhando e anotando.



Fotografia 04: Turma Nheengatu acompanhando e anotando.
Fonte: Licenciatura Indígena, 2012.

Como já havia trabalhado antes com os Sateré-Mawé já tinha um contato de trabalho com os povos indígenas na Amazônia, o que facilitou na hora de trabalhar em São Gabriel da Cachoeira e possibilitou poder conhecer novas culturas.

O prof. Luiz Freitas (2014), ao acompanhar o professor Raimundo Nonato da Silva durante o Estágio Docência, pôde entender melhor a questão da educação diferenciada, as políticas públicas que envolvem este tipo de educação e as políticas educacionais envolvidas, quando aprimorou o seu conhecimento e compartilhou das experiências das turmas pelas quais passou. Observou quem no mesmo município existem várias práticas de educação diferenciada, sempre utilizando como fundamento a cultura e seu modo de vida.

A professora Luciana Muniz (2014), com graduação e mestrado em Geografia pela UFAM, trabalhou junto à turma Nheengatu sobre a problemática de Reservas de Água na Bacia do Rio Negro, podendo também, junto aos estudantes interagir melhor e aprender a metodologia APP (figura 08). Sua experiência com a questão indígena partiu dos minicursos ofertado pelo curso de licenciatura indígena e as disciplinas cursadas com a profa. Ivani Faria no curso de Geografia enquanto estudante de graduação.

Figura 08 – Mapa Conceitual Turma Nheengatu – A água do Rio Negro é Potável?

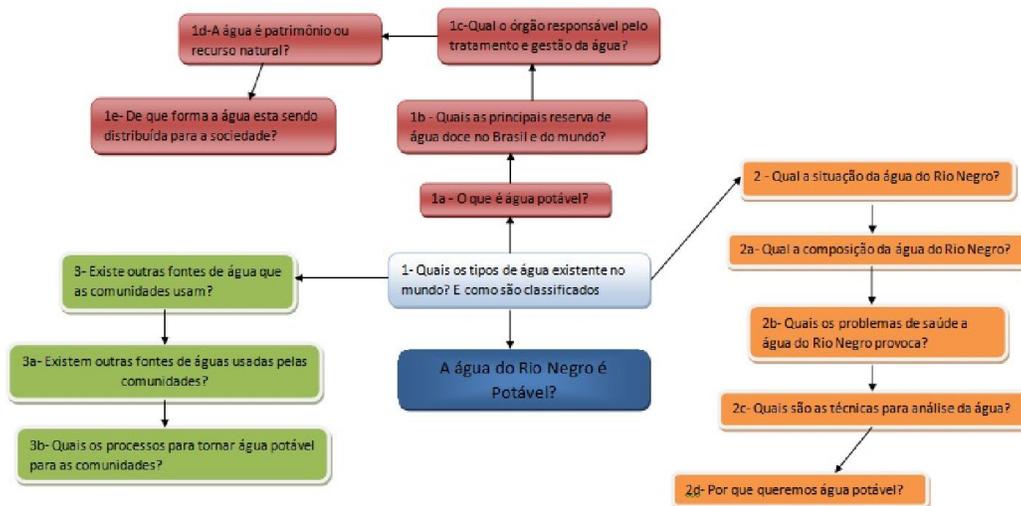


Figura 08: Mapa Conceitual da Turma Nheengatu – A água do Rio Negro é potável?

Fonte: PPP - Licenciatura Indígena, 2012.

A professora comentou que ficou feliz em trabalhar a partir da metodologia, pois teve uma interação maior com os estudantes, assim como o trabalho foi muito mais intenso e prático, e o produto se tornou um livreto e um artigo que compõe o caderno de pesquisa II, Yegatu Resewa sobre água do Rio Negro. Ela identificou ao iniciar a prática investigativa que os estudantes inicialmente não entendiam bem o que é bacia, porém ao desenvolver o conceito verificou que eles tinham as concepções, mas não na visão ocidental.

O trabalho para a construção do livreto foi em grupo, no qual cada um desenvolveu desenhos e textos explicando o que era a bacia do Rio Negro para se tornar material para as escolas. Ela destaca que ficou impressionada com uma equipe que construiu um desenho de uma bacia (vasilha) e dentro desenharam uma folha, observa-se as figuras 09, 10 e 11, e que cada traço da folha representava os rios e os igarapés que a compõe, assim como as outras equipes também trouxeram exemplos muito bons, mas Luciana Muniz (2014) afirma que:

Ao apresentar a folha como o exemplo da bacia, podemos ver toda a associação que eles fazem da Geografia com o seu modo de vida, fazendo muito bem a associação da Geografia entre o homem e o meio em que vive.

Figura 09 – Folha da Bacia do rio Negro



Figura 09: Folha da Bacia do Rio Negro.
Fonte: Licenciatura Indígena, 2013.

Figura 10 – Folha representando a bacia do rio Negro

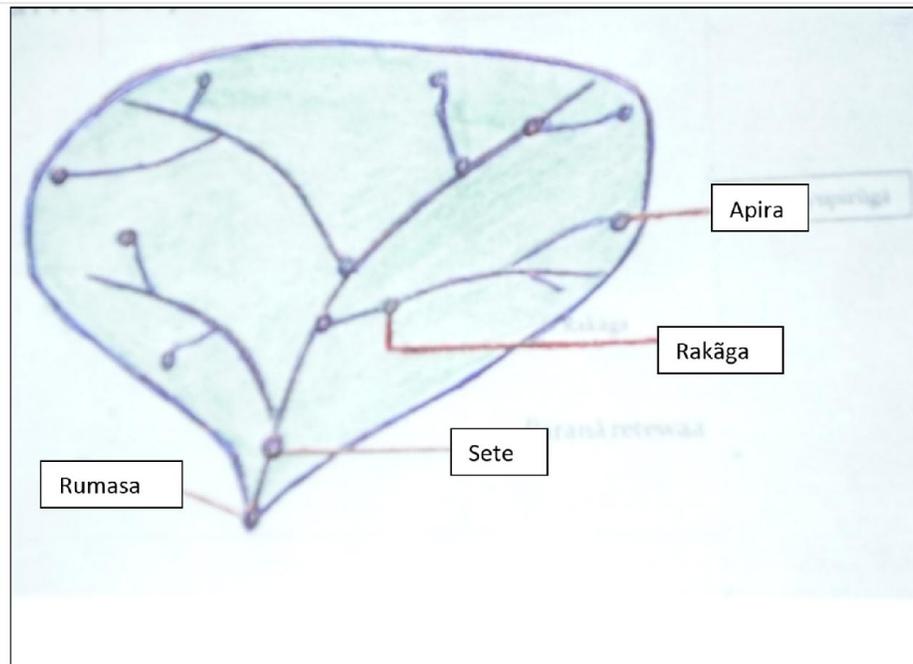


Figura 10: Folha representando a Bacia do Rio Negro.
Fonte: Licenciatura Indígena, 2013.

Figura 11 – Bacia do rio Negro

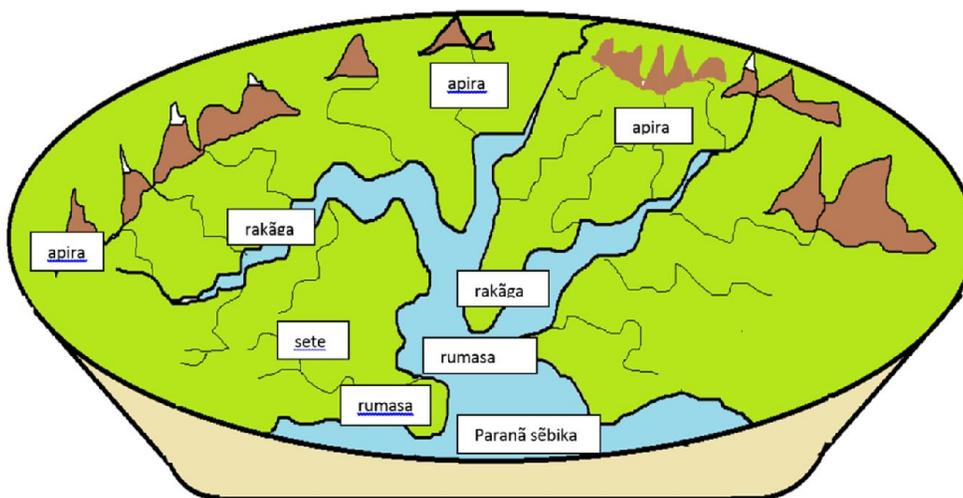


Figura 11: Bacia do Rio Negro.
Fonte: Licenciatura Indígena, 2013.

Os estudantes após as apresentações em grupo construíram textos juntos sobre tudo que aprenderam e entenderam sobre a prática investigativa e como eles poderiam trabalhar em sala de aula, o que marcou a professora é que não há para os indígenas a dicotomia que tanto vemos nas escolas do não indígena, onde a Geografia se separa em Humana e Física e que para eles a Geografia é uma só.

Outra discussão que foi de extrema importância foi sobre a gestão da água, pois, eles não têm poço artesiano e nem sistemas de coleta de água, a maioria consome a água do rio, apenas fazendo o tratamento da água com hipoclorito, entrando a discussão sobre os cuidados com a água e como orientar os estudantes deles nas escolas quanto a esse cuidado.

A professora Francisca Bispo, graduada em Geografia pela UFAM e mestre em geografia pela UNIOESTE/PR, trabalhou com todas as turmas, podendo conhecer e compreender como cada cultura entende a Geografia. Orientou a problemática O que os povos indígenas entendem sobre problemas ambientais? Bispo (2014) afirma:

Como as problemáticas trabalhadas estavam voltadas para questão ambiental, o território como categoria chave da geografia foi o elemento fundamental das nossas discussões. Neste caso, o território indígena. Cada problema levantado se tornava um meio para discussão das problemáticas.

Os trabalhos realizados nas turmas Tukano e Nheengatu com a qual a professora trabalhou tiveram resultados que beneficiariam não somente as escolas, como a comunidade em um todo, observa-se fotografia 05, pois toda construção dos trabalhos veio a partir das discussões que estavam acerca do mapa conceitual, figura 12, e atividades de campo realizadas nas comunidades. A professora afirma:

Na turma Nheengatu foi elaborado um boletim informático com os problemas ambientais que cercam as comunidades e conseqüentemente as escolas e apontamentos para amenizar tais problemas. Já na turma Tukano foi elaborado um relatório destacando os problemas ambientais nos territórios indígenas, suas origens e conseqüências. A turma elaborou também um conceito de ambiente para subsidiar os apontamentos do relatório. E sobretudo ter um conceito a partir da visão indígena (BISPO, 2014).

Figura 12 – Mapa Conceitual Turma Tukano - Quais os problemas ambientais existentes em nosso território?

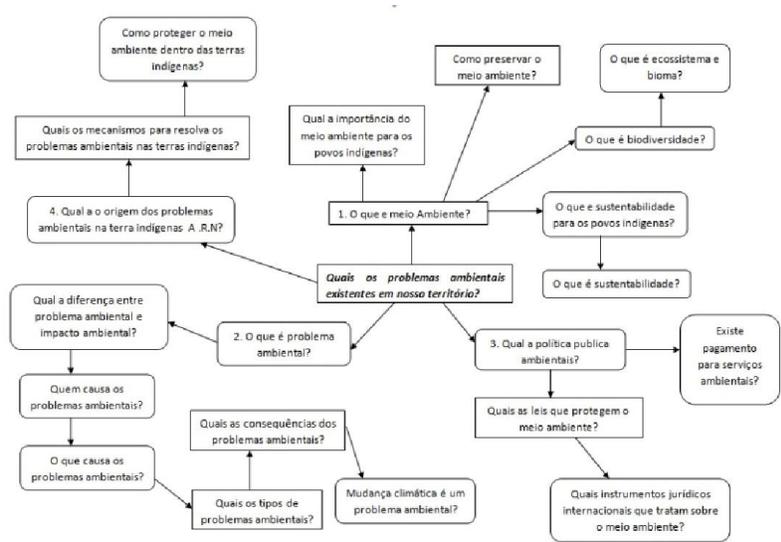


Figura 12: Mapa Conceitual da Turma Tukano - Quais os problemas ambientais existentes em nosso território?

Fonte: PPP - Licenciatura Indígena, 2012.

Fotografia 05: Trabalho de Campo sobre questões Ambientais



Fotografia 05: Trabalho de Campo sobre questões Ambientais e organização do trabalho.

Fonte: Licenciatura Indígena, 2013.

É importante a realização dos trabalhos com produtos a serem construídos e utilizados por eles nas escolas e para a construção do entendimento deles enquanto

conhecedores de sua cultura, como observa-se a figura 13, podendo eles contar a própria história.

Figura 13: Boletim Informativo turma Nheengatu



Licenciatura Indígena
Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Sustentável

YĔGATU



UFAM

MIRA TAYŪBUESA RUKA

1ª YEPESA, 1ª YUMUYĀSA
JULIU / 2015

YUPIRŪGASA

Kua muraki uyūbuesaita Lisē-siatura İdijina ta muyāwa sikaisa rupi, uyupirurwa janeru sui juliu yasi kiti, 2014 akayu rese.

Kua muraki sikaisa uyumuyā tēda wasuita nupi serawaita: Tawa Pisasu (Vila Nova), kāpina, Umaritiwa (Umarituba), Tunū asui Namuī (Anamuin) uikuawa parana Xie upe. Asui tēda wasu Isana Rumasa (Boa Vista), Kubate Rumasa (Auxiliadora), Yawakanā, Kamarāu, Kabesudu, Masariku, Paxiwa, Iraitī Rumāsa (Bela Vista), Pirayawara, Karara Pusu (Assunção), Isana Rumāsa rupi. Inaya kapuā (São Pedro), Giya (Guia), Mewati (Nova Vida), Pirapuku (Shalón), Amiū, Mādraiku (Canaã), Yuruti, Mitu Kapuā, Kuekue, Wariwa Kapuā (São Gabriel Mirin),

Yabi, Mabe, Tabukatiwa (Tabocal dos Pereira), Sā Frāsisku, Barakāu (Vista Alegre), Tarira Pūta (Nova Jerusalém), Bū Jezus, Masedunia, Akubuku, Marabitāna, Enī Rumāsa (São Pedro), Sā Juzé asui Kukui upe kua Parana Wasu upe.

Mārupi ya muyāwa sikaisa sesewara kua, “Mayé waitata i wasusaita uyupirūgarā yūbuesa ruka İdijina parana wasu upe”, “Yamā arā mamēta uiku i wasusa uyumukinari arā kua yūbuesa ruka İdijina ya putariwa ya riku”. Yāse, yamā resewa usasawā 25 akayu, ūbare ya riku maye ya putariwa yawe. Ya muyāwa sikaisa payé rupi 200 miraita irū asui usuaxara waita yāde kuaita jestuita; pedaguguita; payaita; yūbuesaita, ūbuesaita, pastuita, tuixai-

ta asui mirasaita siiya piriwa Bare, Baniwa asui Werekena. Yawewa rupi ya muyā kua sikaisa, ya puderi arā ya kua maita uiku kua yūbuesa ruka İdijinawa, maita kua yūbuesa ruka upuraki uiku tēda wasuita rupi, ta irumu kuaita uyūbuesaita, maita miraita ukuasa sese kua yūbuesa ruka İdijina, maita ta putari upuraki kua yūbuesa tēda wasu taripi, māta amūrupisa i sui kua yūbuesa ruka İdijina, yūbuesa İdijina asui ūbawa İdijina, māta urikuputai kua yūbuesa ruka İdijina.

Ta pudעי arā ta kua sesewara kua yūbuesa ruka İdijina, kuaita miraita ūbare waita ta kua mayesa asui marā ūvaleri. Asui maye waita usuātisaita, ūbeu waita sesēwara, maye pemawa kuri ike.

KUA YŪPINIMASA UPE:

YUPIRŪGASA	1
MAYETA UYUKUA ARĀ YŪBUESA RUKA İDIJINA?	1
MĀTA KUAYŪBUESA RUKA İDIJINA RESEWARA?	2
MĀTA YŪBUESA RUKA İDIJINA URIKU PUTAIWA?	3
MŪDUSAITA YŪBUESA RUKA İDIJINA RESEWARA?	4
MĀSA	5

MAYETA UYUKUA ARĀ YŪBUESA RUKA İDIJINA?

Kuxima suiwara kua kariwaita, Jesuifaita, Pastuita, ta sika ike yane retama upe. 1549 akayu kuera, ta rui Yūbuesa Ruka İdijinaita supe, ta rui yui yāde arā kua serawa Ūbuesa Tupana Yēga (Escola de Catequese), ta māduaisa upe ta mumira arā yāde, maye ta yawe, yāpukusa yāde İdijinaita, ti wate ya riku kua serawa “Yūbuesa ruka”, mā ya riku pukusa ya kuasa yane yara wate, ya yūbuewa yane ruka upe asui ya yūbuewa ara yaweyawe yane rēda wasuita rupi asui payé marupi ya watawa.

Asui 1970 akayu ramē kuera, uyupiru kua purūgitasā sesē kua Yūbuesa Ruka İdijina,

mamē uyatiriwa siiya İdijinaita. Kua yumuatisa wasu yuserukawa “Uniao das Nacoes Indigena” (UNI) ac umuyā kua yumuatisa tetama wasu Brasília upe. Kua yumuatisa upe, uyatiri siiya İdijina tui-xawaita, ta purūgitarā sese kua maita upuderi aikue Yūbuesa Ruka İdijina, Brazil upe.

Ape, kua yumuatisa rire aikue siiya amū yumuatisa wasuita yuiri asui purūgitasaita, aikue yuiri sese ike tetama Brazil upe. Estaduita rupi, mamē aikuewa tuixaita, yūbuesaita, tuyuita, uyūbuesaita, ta purūgitarā sesē kua Yūbuesa Ruka İdijina. Asui arire kua siiya kūtāisa useū papera ukūtāiwa

sesē, yepewasu pawatē tamāduaisa sesē kua Yūbuesa Ruka İdijina.

Kua, Yūbuesa Ruka İdijina ac uyukua yāse siiya İdjinaita, tamā resewa ta iku kua yūbuesa kariwaita yara, umukayemu uiku ya kuwasa, yāse kua kariwaita Yūbuesa Ruka ac upudעי arā umukaturu kariwaita ukuasa asui umukiribarā kariwaita ukuasa sūde kiti, ta pudעי arā ta mukayemu ya kuasa, maye, yane yēga, ya kuasa resewa, pusāga resewa, kā resewa, parana resewa, bēbuesaita yane resewa, yane kitiwara, mūtawarisa, ya ruyaisa rese, payé i pupewa ya yukirai ara yaweyawe yane retama upe.



Figura 13: Boletim Informativo turma Nheengatu

Fonte: Estudantes turma Nheengatu, 2012.

Diagramação: VALE, 2015.

Todo trabalho realizado nas etapas das 1ª turmas da Licenciatura Indígena obtiveram um produto final, como observamos na figura 14, realizado pelos estudantes com o apoio e orientação dos professores, todos escritos em suas respectivas línguas maternas e entregues a cada estudantes e escolas nas comunidades que vivem.

Figura 14: Cadernos de Pesquisa das turmas Baniwa, Nheengatu e Tukano.



Figura 14: Cadernos de Pesquisa das turmas Baniwa, Nheengatu e Tukano.
Fonte: Licenciatura Indígena, 2014.

Em entrevista com a profa. Ivani Faria, ela elenca as conquistas da primeira turma, assim como do curso a partir de todo conhecimento e aprendizagem realizados nas problemáticas:

- Respeito e fortalecimento da cultura e da organização social e política dos povos indígenas garantindo a autonomia educacional na elaboração de currículos e

processos pedagógicos próprios por meio do ensino via pesquisa e currículo pós-feito. O curso é único, mas com currículos e conteúdos diferentes;

- Discussão de epistemologias próprias a partir da cosmovisão de cada povo;
- Aprofundamento do conhecimento pedagógico e político do professor indígena, atendendo os princípios da formação diferenciada;
- Vem contendo do êxodo a partir de sua proposta política pedagógica;
- Modificou o foco de visão da formação superior das cidades para a comunidade por ser o único, até o momento, a realizar o curso integralmente nas comunidades/Terra Indígena;
- Vem ampliando a compreensão crítica das relações interculturais e multiculturais e a capacidade de atuação nos projetos de fortalecimento cultural dos povos indígenas;
- Vem propiciando a construção de um diálogo formal com os não indígenas;
- Produção de material textual nas várias linguagens, capazes de atender às demandas por material Literário e audiovisual específicos para as escolas indígenas (cadernos de pesquisa por turma, boletins informativos na língua materna), banners, vídeos, etc.;
- Definição de acordos ortográficos das línguas Tukano e Nheengatu e de instrumentos linguísticos nas as línguas de instrução e de trabalho;
- Aumento da procura pelo curso entre os povos indígenas (nº de inscrições e de povos indígenas);
- Reconhecimento pelo INEP/MEC da proposta teórico metodológica do Ensino via Pesquisa e currículo pós-feito, não apenas pela nota 04, mas pela nota 05 do projeto pedagógico.
- O curso recebeu reconhecimento oficial pela Secretaria de Regulamentação e Supervisão da Educação Superior/SERES/MEC, pela Portaria nº44, de 22 de janeiro de 2015, publicada no D.O.U nº16, de 23 de janeiro de 2015.

Assim como a maioria dos cursos Interculturais no Brasil, não estão sendo ofertados em Terras Indígenas, alguns não trabalham a política linguística do lugar, e os processos educativos partem de cima para baixo, ou seja, “de branco para índio”.

Na Formação de Professores Indígenas/ FACED, as professoras Maria Angélica Cavicchioli e Helenice Ricardo trabalharam em momentos diferentes com as turmas Mura, Munduruku e Sateré-Mawé.

Professora Maria Angélica Cavicchioli, graduada em Geografia pela UNEP de Presidente Prudente e mestre em geografia pela UFSC, ingressou no curso como a professora convidada trabalhando com a questão territorial e com cartografia e cartografia temática.

Seu trabalho teve início em 2009, trabalhando cartografia e a relação que eles possuem com o espaço. No começo do processo da Formação de professores a professora Maria Angélica Cavicchioli criou o ementário da Alfabetização Cartográfica e a professora Ivani Faria as outras 03 Ementas que correspondem aos conhecimentos geográficos do curso. Segundo a profa. Ivani Faria, foi convidada para criar o ementário, pois já tinha uma experiência de trabalho com os povos indígenas e com a questão da educação escolar indígena diferenciada como observa-se a seguir:

- **Disciplina: Saberes geográficos: organização do espaço (sociedade e natureza) - Carga Horária: 60 h/a**

Ementa: A leitura indígena da geografia e das categorias geográficas. A geografia como Ciência e suas categorias de análise. Evolução das escolas geográficas. A organização do espaço geográfico nas sociedades pré-industrial a pós-industrial. Metodologia de ensino: Análise participativa do território indígena Mura.

- **Disciplina: Formação e Caracterização do espaço Geográfico: território do povo Mura, ambiente e sustentabilidade. - Carga Horária: 60 h/a**

Ementa: Formação da terra, processos dinâmicos. Relevo e suas características geológica e geomorfológica. Rede hidrográfica e tipologia dos recursos hídricos. Biomas e ecossistemas. Clima e tempo. Sustentabilidade e uso dos recursos naturais: convenções internacionais, mudança climática e impactos. Metodologia do ensino.

- **Disciplina: Planejamento e gestão territorial: território e territorialidades do povo Mura. - Carga Horária: 60 h/a**

Ementa: Terra, território e territorialidades indígenas. Formas e usos do território - plano diretor, unidades de conservação etc. Gestão territorial e autonomia (Diagnóstico,

potencialidades, zoneamento, planejamento e projetos de sustentabilidade). Metodologia de ensino: análise e representação participativa da gestão do território Mura.

- **Disciplina: Alfabetização Cartográfica - Carga Horária: 60 h/a**

Ementa: O processo de ensino-aprendizagem a as noções espaciais; História, divisão e importância da Cartografia; Produtos Cartográficos e órgãos de mapeamento do Brasil; a linguagem cartográfica; O ensino de Cartografia Escolar; Construção, leitura e interpretação de mapas; Leitura e interpretação da paisagem amazônica.

No início do curso de Formação de Professores Indígenas/FACED, vários professores foram convidados a trabalhar nas disciplinas que seriam ofertadas, porém no decorrer do tempo apenas a professora Maria Angélica Cavicchioli assumiu todas as turmas.

É importante ressaltar que a ementa foi criada pensando apenas na turma Mura, que inicialmente era a única turma ofertada pelo curso, com o início das duas novas turmas Munduruku e Sateré-Mawé não foi realizado uma nova ementa que atendesse a demanda dos povos e sim foi apenas adequado a ementa que já existia e que era específica para um povo e que não atende as especificidades das outras turmas.

Ao trabalhar com os estudantes pediu para que cada um descrevesse o que entendia por Geografia e o que entendia por Cartografia, segundo ela, a maioria só falava em cartografia quando falavam em mapas e eles tinham muitas dúvidas e curiosidades para trabalhar no assunto. Cavicchioli (2015) afirma:

O trabalho foi de grande experiência, era a primeira vez que trabalhava com povos indígenas. Trabalhei cartografia com uma laranja para eles entenderem como nós, não indígenas, visualizamos, eles adoraram e queriam fazer igual nas suas comunidades, o que é bom, pois, se torna algo visível e de melhor aperfeiçoamento do trabalho.

A Professora Cavicchioli ressalta que a proposta do curso era a formação desses professores que já atuam em suas aldeias e que precisavam aperfeiçoar seus conhecimentos para trabalhar junto as séries iniciais.

Como colaboradora do projeto, trabalhou junto às turmas Mura e Sateré-Mawé em Maués, no início, pois na metade do curso foi realizado concurso para professor de Geografia e logo em seguida contratado, porém, mesmo com toda abertura

proporcionada e o convite para trabalhar com a turma Munduruku na fazenda experimental da UFAM, a professora preferiu se afastar e deixar que a professora já concursada assumisse as turmas.

Ao realizar atividades com os Sateré-Mawé trabalhava partindo da experiência deles, inicialmente com paisagem e sua representação, com desenhos mentais dessa paisagem para que entendesse como eles compreendiam os conceitos de lugar, espaço e território. A discussão de território foi o mais complicado de se trabalhar com a turma Mura, pois tiveram dificuldades em entender e por conta dos conflitos entre alguns estudantes em sala que quando enfocava na questão territorial havia discussões mais alteradas que criavam problemas, para a professora Angélica. O povo Mura já está com pouca área do seu território tradicional e estão cada vez mais na cidade e quase sem **identidade nenhuma (grifo nosso)** ao contrário do povo Sateré-Mawé que está muito ligado ao seu território e a sua cultura, afirmando sempre sua identidade e a língua materna.

Procurava utilizar a teoria construtivista de Piaget com a metodologia da aprendizagem e a linguagem da semiótica, procurando fazer trabalhos de campo para incentivar o professor a ver como a criança pode interagir e criar. Trabalhou com mapas mentais para construção de suas aldeias, segundo a professora, para eles foi uma descoberta e uma aprendizagem a relação da teoria com a prática, sempre utilizado a teoria de Piaget “A educação pela inteligência”.

A grade curricular do curso foi dividida por áreas, na alfabetização cartográfica a professora trabalhou com todos, porém, depois de encerrado o módulo apenas com os estudantes de História e Geografia e não mais com todos, divisão que a professora crítica no curso, pois não faz com que eles criem elos e conhecimentos com as outras áreas, o que se não fizer esse trabalho será um conhecimento cartesiano. Cavicchioli (2015), afirma:

Tudo bem que é para uma formação específica que eles precisam, mas tem que estabelecer um elo de conhecimentos, nas aldeias eles trabalham juntos, com essa situação eles vão trabalhar separados e pode surgir uma competição de conhecimentos entre eles, por serem de áreas diferentes, entretanto as áreas se complementam.

Procurava desenvolver esse elo, pois havia um preconceito entre os outros colegas quem cursavam Geografia, diziam que era fácil e marginalizavam o curso e que alguns estudantes não escolheram estar no curso de Geografia e que simplesmente foram inscritos lá, dando a impressão de que eles “conseguiriam” nesse curso se formar, por serem mais “fracos”.

A professora Helenice Ricardo, formada em Geografia pela Faculdade Integrada Rui Barbosa e mestre em educação pela FAGED/UFAM assumiu as turmas logo após passar no concurso e substituir a professora Maria Angélica.

Trabalhou na continuação das ementas já elaboradas sobre território e territorialidade, cartografia e principalmente nas discussões sobre Geografia Humana. A professora afirma que o conteúdo discutido em sala foi a partir do que a prof. Angélica já vinha trabalhando nas ementas do curso.

Destaca que seu trabalho foi desafiador, já que estavam acostumados com o trabalho da antiga professora e ela trabalhava de uma forma diferente. Na fazenda experimental da UFAM procurava **repassar** (grifo nosso) os conteúdos de uma maneira que pudesse ser compreensível por todos.

Segundo a profa. Ricardo, trabalhar com povos diferentes em uma mesma turma torna-se mais desafiador, pois são conhecimentos diferentes, mas que para ela também foi algo bem aproveitável para a compreensão do entender do outro. Procurava fazer os debates a partir dos conceitos discutidos em sala para em seguida trabalhar com o conhecimento e compreensão do seu viver.

Para a professora era importante trabalhar com a teoria e a prática, e sempre levava textos para serem discutidos entre eles em sala e após o entendimento faziam as práticas, assim como exercícios que os estudantes levavam para as suas comunidades para levantamento de campo e pesquisa, resultando em materiais para ser construído e trabalhado em sala de aula em suas respectivas comunidades.

A professora Ricardo (2015) afirma que “todo conhecimento que foi trabalhado em sala de aula eles levaram para desenvolver com seus alunos, uma forma de autonomia para eles enquanto povo e conhecedor”. Ela afirma que sempre haverá novas formas de trabalho e diferenças de metodologias entre os professores e cursos, mas o

que vale é o que o professor aprende e pode trabalhar com seus alunos, criando eles mesmo uma nova forma de **ensinar** (grifo nosso).

Ao entrevistar os professores percebemos que as metodologias de trabalho influenciam muito na aprendizagem do estudante. O professor hoje, principalmente na educação indígena não é um repassador de conhecimentos e sim um orientador, uma pessoa que leva os estudantes a desenvolver o teórico e o prático sem distinção, a encontrar caminhos para autônomos e com formas próprias de aprendizagem.

Ambos os cursos apresentaram professores com perfis diferentes sendo que na licenciatura indígena a proposta teórico metodológica da aprendizagem pela pesquisa de forma intercultural e não disciplinar proporcionou a participação de vários professores com experiência com a questão indígena por meio das pesquisas realizadas que não tratavam diretamente dos conhecimentos geográficos, mas que discutiram e produziram materiais a partir de categorias geográficas a partir da concepção dos indígenas. Por outro lado, o curso de Formação de Professores Indígenas por ter uma proposta teórico metodológica disciplinar, com currículo fechado proporcionou apenas a participação de duas professoras que não tinham experiência com questão indígena e não apresentaram nenhum material produzido concretamente.

Assim, as metodologias podem por um lado levar a uma educação instrucionista se não desenvolvida a partir das concepções e cosmologias indígenas corroborando a máxima do Estado Nacional “integrar os indígenas a sociedade nacional” bem como a autonomia se desenvolvida a partir de seus conhecimentos criando epistemologias conforme suas identidades culturais e territoriais.

Neste sentido, ressaltamos que o curso que se aproxima em desenvolver uma Educação Indígena Superior é o curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, pela proposta teórico metodológica e política linguística, enquanto o curso de Formação de Professores Indígenas segue uma proposta de educação superior indígena direcionada pelo MEC para os curso de licenciaturas interculturais em todo o país não considerando as diferenças culturais e territoriais dos diversos povos indígenas.

Muito mais que as metodologias de ensino ou de aprendizagem utilizadas pelos professores o mais importante é a proposta política pedagógica do curso que pode levar a autonomia ou a alienação.

3.2.O olhar do estudante: conhecendo os componentes geográficos

Por meio do estudo do espaço o estudante compreende melhor o seu território, assim como, segundo Amazonense (2013):

Queremos dizer com isso que, bem diferente das sociedades não indígenas o povo do Rio Negro vive esta fase de transição de buscar respeito aos nossos valores por nós mesmos e demais sociedades. Pois acreditamos que neles estão os principais instrumentos de um desenvolvimento que respeite a diversidade cultural e vida digna almejada por muitas sociedades fundamentada em nossos valores como o Viver Bem e outra alternativa de pensamento e cosmovisão diferente da ocidental eurocêntrica.

Ao entrevistar os estudantes percebemos as pesquisas com componentes espaciais e territoriais reforçou seus discursos e lutas por autonomia, construindo uma nova forma de pensar sem desrespeitar o seu conhecimento, na verdade, ressignificando muitos conhecimentos.

Muito do que aprendi foi com meus parentes, remédios, ensinamentos, histórias do meu povo quando era pequeno. Ai fui mandado para o internato dos Pe. Salesianos, onde não podia fazer nada e nem falar a minha língua, fiquei triste, mais nunca esqueci o que aprendi em casa, muitas vezes falávamos escondidos na língua para não esquecer. Hoje eu posso falar na sala de aula a minha língua, escrever e aprender nela, minha identidade é ser índio (João Bosco Sarmiento dos Santos, 2014).

Como ya fue afirmado respecto del caso de las poblaciones indígenas, no puede obviarse que el acceso de individuos afrodescendientes a la educación superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones (ingresos, salud, vivienda, seguridad), especialmente, desde luego, en lo que respecta a educación básica y secundaria. Además, y como ya fue afirmado también para el caso de poblaciones

indígenas, no cabe assumir a priori que los únicos sectores interesados en favorecer el acceso de poblaciones afrodescendientes a la educación superior son esas mismas poblaciones. Del mismo modo que ocurre respecto de las personas indígenas, también respecto de este caso existen otros sectores de población interesados en construir sociedades diversas e interculturalmente armoniosas (ASCUN, 2008).

Segundo as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a Geografia tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para compreensão e intervenção na realidade social.

Dario Casimiro da turma Baniwa, afirma que:

Eu sou o meu lugar, eu sou o que faço, eu sou tudo. Os professores com quem estamos estudando nos ajudam a ligar os nossos conhecimentos ao conhecimento do não indígena, o que é bom, nos fortalece e nos faz entender o que acontece ao nosso redor (Casimiro, 2014).

Ao entrevistar os estudantes das três turmas da Licenciatura Indígena, é unânime entre eles o fortalecimento da sua identidade e autonomia ao perceber a valorização dos seus conhecimentos enquanto povos originários e ter contato com os conhecimentos ocidentais, construindo junto com os professores uma educação indígena superior, trabalhando como ciência o conhecimento e o saber indígena.

O estudante da turma Tukano, Gabriel Menezes, afirma que:

Antes de entrar para o curso eu já trabalhava Geografia na escola da comunidade. Depois do curso e aprender a metodologia do EVP e os conhecimentos da geografia pelos professores, eu aprendi o que era Geografia, porque quando vem nos livros que mandam para a escola, vem muita coisa separada e que eu não sabia o que era porque era algo que eu não entendia. Hoje eu entendo e desenvolvo as atividades sobre o território a partir da minha visão enquanto indígena e da visão do não indígena (MENEZES, 2014).

Para Dime Liberato, estudante da turma Nheengatu, o mais interessante foi discutir sobre a bacia do Rio Negro e sobre as águas:

A gente não sabia o que era bacia do Rio Negro, mas sempre ouvia falar, quando trabalhamos e construímos nossa própria cartilha, percebemos que sabíamos sim o que era, mas era outro conhecimento, do nosso jeito. Então construímos uma cartilha para explicar o que entendemos como bacia e como precisamos dela para nossa sobrevivência (LIBERATO, 2014).

Se perguntarmos a um estudante de escola pública ou privada de educação Ocidental, o que é Geografia ele lhe responderá de várias maneiras possíveis, porém todas estarão ligadas ao ensino que tiveram em sala de aula ou o que vem na televisão e estarão também relacionadas com mapas, poucas serão as respostas que interliguem Geografia e o seu cotidiano. Contudo se você perguntar a um indígena o que é Geografia ele lhe dirá sobre seu cotidiano, sobre suas experiências sobre o seu território, assim como responderam os alunos das Nações Indígenas do Acre quando lhes foram perguntados “*Geografia, o que é?*” em 2002:

Geografia é o homem que transforma muitas coisas:

A mata numa cidade, a terra num roçado, a folha em remédio, madeira em barco, a macaxeira em farinha.

É o seringal, a colocação, a estrada de seringa.

É a economia da borracha, o dinheiro da floresta.

É o índio seringueiro, caçador, pescador e professor.

Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo

Do nosso mundo e do mundo do branco.

É a cidade, o Brasil e os outros países

Geografia é a história do mundo.

O mundo é a terra, a terra é a aldeia, o rio, o rio que cai num outro rio, que cai num outro rio, que cai no mar. Geografia é o depois do mar.

O mar que aguenta a terra, o homem e sua casa.

É o índio seringueiro, caçador, pescador e professor.

Geografia é o depois do mar.

Os indígenas resumem bem o que é geografia nesse parágrafo. A Geografia é tudo ao seu redor e o que não está ao seu redor é tudo o que podem fazer ou não fazer, para os indígenas a Geografia é o poder de tomar decisões, conhecer e dominar o seu território.

A metodologia e a geografia estão juntas. Uma metodologia vista de maneira a partir da pesquisa, do estudante aprender na teoria e na prática. Desenvolver seu pensar não com horários estipulados, e sim em um simples caminhar de um lugar para o outro podendo observar, analisar, pesquisar, identificar e entender o espaço em que está.

Para Genilton Apolinário o interessante de todo o curso foi que quando ele estudava, qualquer que fosse a problemática, não era algo que ele e os colegas estudavam apenas uma área de conhecimento. Eles estudavam tudo, era não disciplinar, assim como é o conhecimento indígena, “nada é separado, tudo é junto, tudo é conhecimento” e para ele o mais importante foi trabalhar a sua língua em sala de aula, afirmando sua identidade e seus conhecimentos, assim como resgatá-los também no momento em que pesquisavam sobre o calendário Baniwa.

Maria da Glória Gonçalves, Tariana, enfatiza, “entender e ser professora e poder ajudar o meu povo a não ter vergonha de ser quem é, e entender que todo processo de aprendizagem pode sim ser feito por nós e nós sermos os principais sujeitos de nossas histórias é de extrema importância. Desde os internatos nos acostumamos a sempre ouvir e aprender o que vem de fora, nunca o que era nosso era bom, mas hoje sabemos que não, que o que é nosso também tem importância e vale”.

Para o estudante Brasilino Clarindo, Baniwa, da turma Nheengatu, “toda forma de entender a Geografia os problemas de território e ambientais que enfrentamos hoje foi importante. Conhecer que através da escola do conhecimento podemos ter mais força, nos torna mais capazes de continuar a nossa luta por autonomia”. Continuando afirma que:

Quando pesquisei as problemáticas que envolvia conhecimentos do território, me interessei ainda mais. Entendi muita coisa que acontecia na minha comunidade. Entendi por que muita gente sai das comunidades e que podemos mudar isso, podemos fazer

nossa comunidade mais forte e que as pessoas não saiam, temos que nos fortalecer e estes conhecimentos me ajudou nisso, a ver e entender o que é o território e a territorialidade (CLARINDO, 2014).

A Geografia para os estudantes foi mais do que conhecer apenas o seu território, os problemas ambientais, as mudanças climáticas, conhecer a bacia do rio Negro. A Geografia foi uma forma de se conhecer ainda mais, entender seu relacionamento enquanto com o ambiente, o território, suas cosmologias, sua identidade e principalmente sua autonomia.

O estudante José de Oliveira, Sateré-Mawé do curso de Formação de Professores Indígenas avalia que foi importante para ele estudar a alfabetização cartográfica para trabalhar com os seus alunos. Estudante do curso, porém era da área de artes e estudou junto com os colegas do curso de História e Geografia essa disciplina.

Para ele foi de grande importância, pois mesmo sendo de outra área é importante enquanto indígena e enquanto participante do movimento indígena entender sobre o seu território e aprender sobre o conhecimento do “outro”.

José de Oliveira afirma que “foi muito produtivo o que trabalhamos, até porque a professora Angélica não tinha trabalhado com indígenas antes, mas se esforçou bastante em explicar e fazer os nossos conhecimentos e os dela ficarem juntos, nos fazer entender o que era a Geografia e para que ela poderia nos ajudar”.

O estudante conclui nos falando sobre a importância do trabalho da Geografia para os indígenas e a importância de trabalhar na Universidade não somente o conhecimento ocidental e sim o conhecimento indígena, pois vivemos em um Estado onde existem muitos povos, porém seus conhecimentos não são reconhecidos e muitas vezes são marginalizados.

A entrevista com um grupo de estudantes da Formação de Professores Indígenas não foi possível, porém, mesmo tendo apenas uma entrevista com um estudante resolvemos escrevê-la no texto para fins de análise em torno do conhecimento adquirido pelo estudante durante a disciplina.

Para os indígenas a Geografia é uma só, ela não possui as dicotomias com as quais tanto trabalhamos, a Geografia é sua identidade, sua cultura, suas cosmologias, seus conhecimentos, o seu território, ela é tudo o que eles são.

Ela é a vida, a autonomia de um povo, as suas lutas, os seus ensinamentos, porém um conhecimento que seja pensado para eles, construído por eles, a partir de suas lutas. Uma Geografia indígena, capaz de trabalhar o seu e o do outro, capaz de fortalecer um povo, capaz de fortalecer uma escola indígena diferenciada, construindo o seu saber e agregando aprendizagens do outro para fortalecimento.

Todos os lugares têm significados e fazem parte da cultura dos vários povos do Rio Negro identificados como patrimônio, demonstrando o que Faria (2003) definiu como geografia mítica, naquele momento. A autora, hoje, ao considerar que os “mitos” são histórias para os povos indígenas reviu este conceito, redefinindo-o como uma verdadeira geografia indígena. Uma geografia definida a partir dos valores da cultura, das cosmologias indígenas, confrontando os princípios da ciência e das culturas ocidentais. Não há como separar o inseparável. Não há como classificar, dividir patrimônio e Território.

Faria (2013) ressalta que para os povos indígenas, a geografia é uma só. Não existe Geografia Humana e Geografia Física, dicotomia tão postulada pelos pesquisadores e acadêmicos que consideram a ciência ocidental a única fonte de conhecimento. É a verdadeira geografia tão almejada pelos que reconhecem que o mundo não pode ser visto por uma única lógica, mas como uma multiplicidade de culturas, valores, métodos e ciências sem divisões e classificações. Uma única e verdadeira geografia, onde a natureza e a sociedade são integradas sem hierarquia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanharmos e analisarmos cada momento da construção dos PPP's, da grade curricular e problemáticas e do trabalho realizado pelos professores junto aos estudantes, percebemos a construção da Geografia de várias maneiras, onde o saber do outro é tão importante quanto os conceitos existentes da Geografia.

Os trabalhos realizados pelos professores da Formação de Professores Indígena constrói-se muitas vezes somente por meio dos conceitos fechados da Ciência Geográfica no contexto ocidental, deixando muitas vezes de lado os conhecimentos dos povos que muito poderiam trazer um melhor entendimento sobre a importância da Geografia para o seu fortalecimento e autonomia, porém, apresenta a mesma geografia que a maioria dos cursos de licenciaturas interculturais do PROLIND continuam oferecendo, uma educação de branco para índio.

Contudo, com outras metodologias e formação adequadas para os povos indígenas podem levar a uma educação indígena com conhecimento integrado e não fragmentado, o que vem fazendo a Licenciatura Indígena, não tendo como princípio norteador da proposta política pedagógica, a ciência e conhecimento da geografia ocidental. Desenvolve a aprendizagem de um conhecimento espacial a partir dos povos Indígenas para divulgar e fortalecer os conhecimentos milenares desses povos de suma importância para a construção de suas autonomias.

O que é a geografia então para o indígena? Inicialmente não existe, pois o conhecimento indígena não é fragmentado, portanto os conhecimentos espaciais e territoriais não tem divisões, sem dicotomia, é único, é o Homem e o Ambiente, porém muitas vezes continua a insistir na dicotomia como os não indígenas. A Geografia definida pelo mundo ocidental como a relação entre o homem e a natureza nem sempre é real, pois os conhecimentos não são integrados e existe a dicotomia entre geografia física e humana. No ponto de vista indígena isso não acontece, pois, conhecimento do espaço onde interage homem e natureza, não pode ser dissociado. Assim, quem de verdade estudaria o que nós denominamos de geografia são os povos indígenas e não a sociedade que continua fragmento-a.

As metodologias utilizadas podem fazer o diferencial no momento de se trabalhar as duas visões, pois, se não for bem entendida, pode se tornar algo comum e

igual ao sempre realizado, observado a partir dos entendimentos em que um curso, de Formação de professores Indígenas, vem corroborar a geografia ocidental fragmentada enquanto o outro curso o de Licenciatura Indígena tenta se aproximar de um conhecimento do espaço a partir das cosmologias dos povos de acordo com cada cultura. Na tentativa de descolonizar o pensamento para garantir a autonomia dos povos e utilizar o processo educativo como instrumento desta ideologia.

Para desenvolvermos uma proposta metodológica de aprendizagem dos componentes geográficos para a educação indígena é necessário desconstruir o pensamento colonizador ao qual estamos inseridos e fomos formados e construir junto com os povos indígenas novas formas de aprendizagem, para fortalecer suas identidades culturais e conservar a identidade territorial, valorizando o que se denomina pedagogia indígena.

As Universidades precisam trabalhar em uma educação Indígena Superior de fato, para assim, garantir a sustentabilidade dos povos indígenas e seus conhecimentos, assim como sua autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referenciais para a formação de professores indígenas. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. As Leis e a Educação escolar Indígena. Brasília: MEC/Secad, 2005c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, 2007.

BERMÚDEZ, Luis Mujica. **Hacia la formación de las identidades.** In.: **Educación en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas.** Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

Brasil. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC; SEF, 2002.

COSTA, Rogério Haesbaert da. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 3º ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livro Editora, 2. Edição, 2008.

Entrevistas concedidas no período de dezembro de 2014 pelos estudantes da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.

Entrevistas concedidas nos períodos de 2014 e 2015 pelos professores dos cursos de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável e Formação de Professores Indígenas.

FARIA, Ivani Ferreira. **Território e Territorialidade Indígenas do Alto Rio Negro**. Manaus. Editora Universidade Federal do Amazonas, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Da Geografia as geografias: um mundo em busca de novas territorialidades**. In.: **La guerra infinita: hegemonia y terror mundial**. Buenos Aires, CLACSO, Febrero de 2002.

GOMÉZ, Jorge Tirzo e HERNÁNDEZ, Juana Guadalupe. **Relaciones interculturales, interculturalidade y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias**. In.: **CUICUILCO: Multiculturalismo, interculturalismo y educación intercultural**. Revista de La Escuela Nacional de Antropología e Historia. Nueva época, volumen 17, número 48, enero-junio, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.); LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. 1. ed. São Paulo: MEC/Ministério da Educação e do Desporto, MARI-Grupo de Educação Indígena/USP e UNESCO, 1995. v. 1. 574 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro - 11º ed. 1. Reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Septiembre, 2005.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 15, p. 118-133, nov./dez. 2000.

_____. **Escolas da floresta - entre o passado oral e o presente letrado**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

OIT. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira.** In.: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** – São Paulo: Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Relatório do Seminário “Política Linguística, Gestão do Conhecimento e Tradução Cultural”, regulamentação da Lei de Co-oficialização das Línguas Indígenas Tukano, Nheengatu e Baniwa.** São Gabriel da Cachoeira: IPOL, 2006.

Projeto Político Pedagógico. **Licenciatura Formação de Professores Indígenas.** Faculdade de Educação, 2012.

Projeto Político Pedagógico. **Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável.** Instituto de Ciências Humanas e Letras, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

REBOLLEDO, Nicanor. **Cultura, Escolarización y etnografía: los Palikur en el Amazonas brasileiro del Bajo Uaçá.** Universidad Iberoamericana. Ciudad de México, 1. ed., 2009.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola indígena municipal Utâpinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka.** Manaus: Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder.** Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de La Republica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAHLINS, Marshall. **“O Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção”**. *Mana*. V.3 n.1. Rio de Janeiro/Museu Nacional, abril de 1997.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Marina Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. Ed. - São Paulo: Global, 2001.

VISENTINI, José William. **Geografia Crítica e Ensino**. In.: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** – São Paulo: Contexto, 1989.

http://faced.ufam.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=86&catid=42&Itemid=2– acesso dia 20/04/2014.