

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS:
INTERCULTURALIDADE E PRÁTICA DOCENTE MURA

ELCICLEI FARIA DOS SANTOS

Manaus-AM
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELCICLEI FARIA DOS SANTOS

FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS:
INTERCULTURALIDADE E PRÁTICA DOCENTE MURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Manaus-AM
2018

Ficha Catalográfica

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

S237f Santos, Elciclei Faria dos
Formação de Docentes Indígenas : Interculturalidade e prática docente Mura / Elciclei Faria dos Santos. 2018
206 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Povo Mura. 2. Formação docente indígena. 3. Licenciatura Intercultural. 4. Prática pedagógica intercultural. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ELCICLEI FARIA DOS SANTOS

FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS:
INTERCULTURALIDADE E PRÁTICA DOCENTE MURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Aprovada em 27 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Rita Gomes do Nascimento
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa – Membro
Universidade Federal do Amazonas

À minha mãe Rozilda, in memoriam.
À OPIM e ao povo Mura pela confiança.
Aos docentes mura: Benezete, Francisco, Hamilton e Altino, in memoriam.

Gratidão

À Divindade Sagrada, pela inspiração, amparo, cuidado e orientação em todos os momentos.

Ao Gibson, pelo amor incondicional, paciência, compreensão, companheirismo e apoio.

À filha Geina, pelo amor, carinho, e por proporcionar passeios e viagens rápidas.

Ao filho Bruno, por me ensinar a ser mais tolerante.

Ao Odenir Camelo, pelas aulas preparatórias para a prova de proficiência e pela tradução do resumo em inglês.

Ao Bruno Rizzuti, pela leitura e correção do texto e pela tradução do resumo em espanhol.

À Pauline, pela ajuda na formatação.

À Eliane, por cuidar de mim, da minha família e da nossa casa nos momentos de ausência.

Às minhas irmãs, irmãos, familiares e parentes pelas orações e por entenderem minhas ausências aos eventos da família.

Às mulheres do Movimento Feminista Maria sem Vergonha, pelos estudos, danças sagradas e momentos de cura.

Ao Grupo de Pesquisa, em especial às professoras Ana Alcídia, Lucíola Inês, Rosa Helena, Valéria Amed e professor Carlos Humberto, que contribuíram na minha trajetória de formação.

À professora Valéria Weigel, pela confiança, orientação e por me desafiar a escrever sem compartimentalizar o texto.

À Rosinha e Silvério, pelo apoio e por me ajudarem a sair do labirinto quando tive que mudar o rumo da pesquisa.

À Ana Alcídia pela leitura do texto, pelo carinho, incentivo e amizade.

Aos docentes da UFAM que aceitaram participar e ajudaram a fundamentar esta pesquisa com suas reflexões críticas.

Ao amigo Joaquim Melo, por partilhar fontes de pesquisa e pela confiança.

À turma de Doutorado 2014, pela amizade, companheirismo, apoio e torcida ao longo do processo de estudo e a cada fase concluída. Nós sabemos o quanto caminhamos para chegar até aqui.

Às amigas Jocicleia, Ana Maria e Eurico, pela amizade, cumplicidade e apoio.

À OPIM e ao povo Mura pela confiança e apoio ao aceitar a realização desta pesquisa.

Aos gestores das duas escolas mura e demais funcionários e funcionárias pela confiança e por me permitirem adentrar a realidade da educação escolar mura, fornecendo-me informações e documentos necessários para a pesquisa.

Aos docentes mura participantes da pesquisa que me permitiram mergulhar no encontro das águas de suas salas de aula em busca da interculturalidade.

À professora Elcy e família, por abrir as portas de sua casa, me acolher e compartilhar vida, alimentos e sementes.

À professora Maria José, por me acolher na sua casa, compartilhar vida e alimentos.

Ao professor Mariomar, pelas conversas e viagens de ida e volta à aldeia Trincheira.

Aos Agentes Indígenas de Saúde pela confiança em fornecer dados populacionais das aldeias, bem como aos demais profissionais da saúde que contribuíram com esta pesquisa.

À SEMED/Autazes, ao Setor de Educação Escolar Mura - SEEM, professores Mariomar, Emeson e Alcilei que confiaram, apoiaram e me responderam, imediatamente, disponibilizando documentos e informações referentes à educação escolar mura.

À FUNAI CTL Autazes.

Aos colegas do DEEI e às bolsistas pelo apoio e disponibilização de documentos do Curso.

Aos docentes técnicos, técnicas e bolsistas do PPGE/FACED/UFAM.

À UFAM, pela liberação total para me dedicar à pesquisa.

Aos “parentes” do FOREEIA pelo aprendizado constante na busca do Bem Viver.

Às professoras e professores que participaram da Banca de Qualificação e Banca de Defesa de Tese.

À ADUA, pelo espaço de luta, resistência e formação política, bem como pelo Auditório para a defesa pública da Tese.

Tanto o reconhecimento das diferenças como o das semelhanças são a base da construção de uma democracia intercultural viável. Somente quando, ao mesmo tempo que se reconhecem as diferenças, faz-se o mesmo com as semelhanças, é possível ter uma sociedade plural baseada no reconhecimento democrático.

Fidel Tubino

RESUMO

A pesquisa tematiza a formação de docentes indígenas, sob a ótica da experiência do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. O Projeto Pedagógico do referido curso emerge a partir de um processo de discussão, elaboração, implantação e diálogo compartilhado entre docentes da UFAM e da Organização de Professores Indígenas Mura – OPIM. A escolha do tema foi instigada a partir da experiência como pesquisadora e formadora em cursos junto a docentes indígenas, em especial junto aos docentes mura, com os quais desenvolvemos diversas pesquisas. A problemática da tese buscou investigar a existência de uma correlação entre a dimensão intercultural da formação e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Para responder a problemática levantada pela tese, fizemos as seguintes indagações: qual a concepção de interculturalidade presente no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas? - Quais disciplinas, ementas e atividades apontam para a promoção da interculturalidade na turma Mura? - Que atividades repercutem a dimensão intercultural na prática docente mura? A investigação foi realizada a partir de: análise documental, observação da prática pedagógica em duas escolas indígenas mura e entrevistas semiestruturadas com docentes mura, bem como docentes da UFAM que atuaram no curso, turma Mura. Pela singularidade dos sujeitos sociais envolvidos, este estudo utilizou a metodologia qualitativa de pesquisa, orientada pelo método da abordagem *hermenêutica-dialética* (MINAYO, 2006). O resultado da investigação defende a tese de que existe uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Tal prática se caracteriza como intercultural pela forma como os/as docentes mura articulam os conhecimentos da cultura mura aos conhecimentos de outras sociedades; contextualizam os conhecimentos partindo do local para o universal; utilizam conhecimentos das diversas áreas do conhecimento situando sua prática na perspectiva interdisciplinar e intercultural na busca do bem viver.

Palavras-chave: Povo Mura. Formação docente indígena. Licenciatura Intercultural. Prática pedagógica intercultural.

ABSTRACT

This research has as its theme the graduation process of Mura indigenous teachers under the light of the Indigenous Teachers Graduation Course of the Federal University of Amazonas - UFAM. The pedagogical process of such a course emerges from a series of dialog, creation, implementation processes between UFAM Professors and Mura Indigenous Teachers Organization – OPIM. The choice of such theme took inspiration in this educator and researcher's experience in a variety of courses taken with other indigenous teachers, specially those of the Mura ethnical group with whom several researches have been developed. The object of this thesis aimed to investigate the existence of a correlation between the intercultural magnitude of Teachers graduation process and this of these indigenous teachers' pedagogical practice at their schools. In order to respond to the questioning made in this thesis, these other questions were made: how does the Indigenous Teachers Graduation Course conceive the interculturality? What disciplines, subjects and activities lead to interculturality in a Mura class? What activities reverberate the intercultural magnitude in the Mura teaching practice? The investigation was conducted from: documental analysis, observation of the teaching practice in two Mura schools and semiformal interviews with Mura teachers and with those from UFAM who worked with the Mura class along the graduation course. Given the singularity of the social individuals involved, this study made use of the qualitative methodology of research, guided by the Hermeneutic-Dialectic Method (MINAYO, 2006). The result of the investigation defends that there exists a correlation between the intercultural scope of teachers graduation and the intercultural scope of the pedagogical practice of teachers at school. Such a practice is seen as intercultural due to the form as the Mura teachers articulate knowledge from their own culture with others from different societies; how they contextualize knowledge from a local sphere to a universal one; how they use such knowledge from several areas situating its practice in the interdisciplinary and intercultural perspectives in the pursuit of welfare.

Keywords: Mura people. Indigenous teachers graduation. Intercultural Licenciateship. Intercultural pedagogical practice.

RESUMEN

La investigación tematiza la formación de docentes indígenas, bajo la óptica de la experiencia del Curso de Licenciatura Formación de Profesores Indígenas de la Universidad Federal del Amazonas - UFAM, clase Mura. El Proyecto Pedagógico del referido curso emerge a partir de un proceso de discusión, elaboración, implantación y diálogo compartido entre docentes de la UFAM y de la Organización de Profesores Indígenas Mura - OPIM. La elección del tema fue instigada desde de la experiencia como investigadora y formadora en cursos junto a docentes indígenas, en especialmente junto a los docentes mura, con los que desarrollamos diversas investigaciones. La problemática de la tesis buscó investigar la existencia de una correlación entre la dimensión intercultural de la formación y la dimensión intercultural de la práctica pedagógica de los docentes indígenas en la escuela. Para responder a la problemática planteada por la tesis, hicimos las siguientes indagaciones: ¿Cuál es la concepción de interculturalidad presente en el Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura Formación de Profesores Indígenas? - ¿Qué disciplinas, menús y actividades apuntan a la promoción de la interculturalidad en la clase Mura? - ¿Qué actividades repercuten la dimensión intercultural en la práctica docente mura? La investigación se realizó a partir de: análisis documental, observación de la práctica pedagógica en dos escuelas indígenas mura y entrevistas sinistradas con docentes mura, así como docentes de la UFAM que actuaron en el curso, de la clase Mura. Por la singularidad de los sujetos sociales involucrados, este estudio utilizó la metodología cualitativa de investigación, orientada por el método del enfoque hermenéutica-dialéctica (MINAYO, 2006). El resultado de la investigación defiende la tesis de que existe una correlación entre la dimensión intercultural de la formación docente y la dimensión intercultural de la formación práctica pedagógica de docentes indígenas en la escuela. Tal práctica se caracteriza como intercultural por la forma en que los / las docentes mura articulan los conocimientos de la cultura mura a los conocimientos de otras sociedades; contextualizan los conocimientos partiendo del local para el universal; utilizan conocimientos de las diversas áreas del conocimiento situando su práctica en la perspectiva interdisciplinaria e intercultural en la búsqueda del bien vivir.

Palabras clave: Pueblo Mura. Formación docente indígena. Licenciatura Intercultural. Práctica pedagógica intercultural.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Pirarucu (<i>Arapaima gigas</i>)	38
Fotografia 2 - PI Capivara, rio Autaz-Açu/AM, 1930.....	96
Fotografia 3 - Lago da Josefa-AM, 1928	115
Fotografia 4 - Escola Indígena no PI do Lago da Josefa - AM, s.d.....	115
Fotografia 5 - Escola Municipal Indígena Prof. ^a Elcy de Almeida Prado.....	118
Fotografia 6 - Alimentação escolar	119
Fotografia 7 - Terreno da Escola Municipal Indígena Prof. ^a Elcy de Almeida Prado	123
Fotografia 8 - Escola Municipal Indígena Trincheira - EMIT	131
Fotografia 9 - Transferidor	141
Fotografia 10 - Projeto de reflorestamento.....	154
Fotografia 11 - Colagem com materiais naturais: folhas secas (7º ano).....	159
Fotografia 12 - Colagem com papel rasgado à mão (8º e 9º ano)	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - TCC/Dicionários	79
Quadro 2 - Escolas Municipais Indígenas de Autazes/AM.....	106
Quadro 3 - Docentes mura SEMED/Autazes, 2017	106
Quadro 4 - Outros profissionais das escolas indígenas de Autazes.....	109
Quadro 5 - Matrículas nas escolas indígenas de Autazes	110
Quadro 6 - Docentes da Escola Municipal Indígena Prof.a Elcy de Almeida Prado.	125
Quadro 7- Matrículas da Escola Municipal Indígena Prof. ^a Elcy de Almeida Prado.....	126
Quadro 8 - Docentes da Escola Municipal Indígena Trincheira – EMIT.....	134
Quadro 9 - Matrículas da Escola Municipal Indígena Trincheira – EMIT	137

LISTA DE SIGLAS

ACP - Ação Civil Pública
AIS - Agente Indígena de Saúde
AISAN - Agente Indígena Sanitarista
ALEAM - Assembleia Legislativa do Amazonas
APMC - Associação de Pais, Mestres e Comunidade
ASIE - Ação Saberes Indígenas na Escola
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEEI- Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas
CEG - Câmara de Ensino de Graduação
CIM - Conselho Indígena Mura
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CME - Conselho Municipal de Educação de Autazes
CNE - Conselho Nacional de Educação
COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COMVEST - Comissão Permanente de Concursos
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COPIAM - Conselho de Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR - Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
CTL - Coordenação Técnica Local
DNPM - Departamento Nacional de Produção Mineral
EB - Exatas e Biológicas
EMIT - Escola Municipal Indígena Trincheira
FACED - Faculdade de Educação
FAEXP - Fazenda Experimental
FIA - Formação para Integração das Áreas
FNEEI - Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FOREEIA - Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas
FPI - Formação de Professores Indígenas
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
GEEI - Gerência de Educação Escolar Indígena
GSCE - Grupo de Supervisão Coletiva de Estágio
HS - Humanas e Sociais
IES - Instituição de Ensino Superior
IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IPAAM - Instituto de Proteção Ambiental do Estado do Amazonas
LA - Letras e Artes
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPF - Ministério Público Federal
OEIM - Organização dos Estudantes Indígenas Mura
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMIM - Organização das Mulheres Indígenas Mura
OPIM - Organização dos Professores Indígenas Mura
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEG - Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSS - Processo Seletivo Simplificado
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Cultura
SEEM - Setor de Educação Escolar Mura
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SESu - Secretarias de Educação Superior
SGC - São Gabriel da Cachoeira
SIL - *Summer Institute of Linguistics*
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TI - Terra Indígena
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIFAP - Universidade Federal do Amapá
UNIR - Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O POVO MURA E SUA HISTÓRIA	27
1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DO POVO MURA.....	29
1.2 ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA, LÍNGUA E ECONOMIA MURA	32
1.3 RELAÇÃO DO POVO MURA COM A SOCIEDADE NÃO-INDÍGENA.....	39
2 FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS	47
2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	49
2.2 O CURSO DE LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS - FPI.....	60
2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA FPI ...	64
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E O POVO MURA	93
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO UNIVERSO DO POVO MURA: <i>MURIFICANDO A</i> ESCOLA	93
3.2 A ESCOLA MURA E SEUS SUJEITOS	105
3.2.1 Aldeia Josefa – Escola Municipal Indígena Prof. ^a Elcy de Almeida Prado ...	113
3.2.2 Aldeia Trincheira – Escola Municipal Indígena Trincheira - EMIT	127
3.3 SALA DE AULA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL MURA	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICES	180
ANEXOS	182

INTRODUÇÃO

Este trabalho problematiza o tema formação de docentes indígenas, analisado a partir da experiência de elaboração e implantação do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI, turma Mura.

Passados mais de cinco séculos de colonização, o Estado brasileiro acumulou uma dívida histórica com os povos originários desse território, os povos indígenas. Embora se tenham avanços a partir da Constituição Federal de 1988, em termos de legislação, a diversidade de povos, culturas, línguas e sistemas educativos próprios coloca desafios para o Estado brasileiro, dentre eles, o atendimento da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bi/multilíngue de acordo com a diversidade de povos indígenas.

No tocante à região norte, os desafios são ainda maiores, em parte, devido à localização geográfica dos estados, à distância dos principais centros de decisão do país, assim como à pluralidade sociocultural dos povos que aqui habitam. Desse modo, a realidade do Amazonas tem complexidades específicas: por ser o maior estado da federação¹, com uma área de 1.559.159,148 Km²; e, por abrigar mais de sessenta povos indígenas, em situação social, histórica, linguística e cultural diversa. As particularidades da região relacionadas à mobilidade humana dentro do próprio estado, bem como os desafios no que tange ao atendimento da diversidade, são imensuráveis, quer seja indígena, ribeirinha, afro-brasileira, do campo e comunidades tradicionais.

Entendemos que existe a necessidade de elaborar políticas públicas, programas e ações direcionados à formação de docentes indígenas a partir da realidade e especificidade amazônicas, com financiamentos específicos que possibilitem a elaboração, implementação e desenvolvimento de ações de educação escolar indígena. Nesse sentido, o planejamento e o financiamento de políticas e ações para a região norte e para o Amazonas exigem que os recursos financeiros sejam diferenciados de outros estados e regiões do país.

Ao buscar estudos que investigam a temática formação de docentes indígenas, identificamos alguns trabalhos que discutem tais experiências. No entanto, foi possível perceber que ainda há a necessidade de estudos, sobretudo quanto à repercussão dos Cursos de Licenciatura Intercultural na formação e na prática de docentes indígenas nas escolas.

Nas últimas décadas, as demandas dos povos indígenas por cursos de formação docente têm influenciado o aumento da produção de conhecimentos relacionados aos distintos

¹ Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonas>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

processos de escolarização indígena. Tomamos como parâmetros temporais o levantamento da produção nacional entre 1998 e 2013; e a produção local entre 2005 e 2015. Grupioni (2008) aponta que o interesse pela temática indígena começou nos programas de pós-graduação antes mesmo que as Instituições de Ensino Superior - IES se abrissem para o desenvolvimento de atividades de extensão e criação de cursos específicos para os povos indígenas. O interesse de pesquisas voltadas para esse tema, em parte, deve-se ao ingresso de docentes indígenas em cursos de Magistério Indígena e Licenciaturas Interculturais, assim como no desenvolvimento da educação escolar indígena, quando esses sujeitos se constituem como principais protagonistas das escolas indígenas.

Grupioni (2008) mapeou pesquisas sobre a temática indígena no período entre 1978 e 2007, contabilizando cento e cinquenta e seis trabalhos: cento e dezesseis dissertações de mestrado e quarenta teses de doutorado. Dos trabalhos analisados pelo autor, a maioria é na área da educação e tem como problemática a escola entre os povos indígenas, o uso das línguas indígenas na escola, entre outras.

Entre os trabalhos pioneiros sobre a temática indígena, apontados por Grupioni (2008), destacam-se a dissertação de Tsupal (1978), que discute os processos de educação bilíngue entre os povos Karajá e Xavante; e a dissertação de Assis (1981), que analisou a presença da escola entre os povos Galiby e Karipuna. A partir da década de 1990, o tema passa a ser investigado também, por outras áreas do conhecimento. O trabalho de Ferreira (1992) tem sido referência em vários estudos sobre a temática indígena. A autora discute questões relacionadas à oralidade e escrita, cultura e cognição; e propõe uma periodização em quatro fases da história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil.

O estudo de Silva (1998) analisou o Movimento de Professores Indígenas a partir dos Encontros Anuais da Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR². É um dos trabalhos pioneiros na área da educação no Brasil onde a autora problematiza a luta do Movimento de Professores Indígenas pela terra, escola, educação, saúde, com destaque à formação específica de professores indígenas.

Ângelo (2005) investigou a política de educação escolar indígena proposta pelo Ministério da Educação - MEC e seus resultados na perspectiva dos próprios índios. Ao analisar a construção de espaços de controle social no aparelho estatal, a autora afirma que não é suficiente incluir as escolas indígenas no sistema oficial de ensino para atender os povos indígenas. No âmbito do MEC, ela investigou a transição do Comitê de Educação Escolar

² A partir de 2000 passou a chamar-se Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM.

Indígena para Comissão Nacional de Professores Indígenas. No estado do Mato Grosso, a autora priorizou investigar a política de educação escolar indígena implementada entre 1995 e 2003. Dentre os resultados, assinala os caminhos percorridos e os avanços na construção de espaços que promovem o protagonismo indígena, bem como o diálogo entre os indígenas e o poder público. No campo da educação escolar, coloca os desafios do ensino superior como instrumento no fortalecimento da identidade étnica na formação de profissionais para as demandas e projetos societários de cada povo indígena.

Reis e Gaivizzo (2013) fizeram um levantamento de pesquisas sobre o ensino superior indígena e revelam que os estudos que analisam os cursos de Licenciaturas Interculturais, geralmente, são pautados na expectativa das propostas de formação universitária sintonizada com os princípios político-pedagógicos do novo modelo de educação escolar indígena. Pontuam que o recorte temático desses estudos prioriza analisar programas e cursos de formação de professores indígenas, ação dos movimentos indígenas pela educação escolar indígena, formas de transmissão de conhecimento, valorização da identidade cultural no processo de ensino, a relação entre educação e direito, o papel do Estado nas políticas escolares, interculturalidade e multiculturalismo.

Bendazzoli (2011) buscou compreender de que forma as políticas públicas para a educação escolar indígena dialogam com o contexto histórico e político específico do povo Ticuna, tomando como base o processo de educação promovido pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues - OGPTB, especificamente os cursos de Magistério Indígena, preparação para a docência e de Licenciatura Intercultural. Dentre outras questões educacionais abordadas, a pesquisa aponta a autoria dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de formação docente, o vínculo com os projetos de vida dos povos indígenas, a presença dos conhecimentos indígenas nos cursos e a indefinição de interculturalidade, a metodologia didática dos cursos e seu impacto na formação e prática docente, bem como os materiais didáticos produzidos nos cursos. A autora avalia que quaisquer melhorias na educação escolar indígena dependem da atuação dos povos indígenas e do Movimento Indígena junto às instituições governamentais, criando novas estruturas administrativas nas quais a educação escolar indígena possa exercer a autonomia.

Gomes (2012) analisou, sob a ótica da Epistemologia Social, os marcos curriculares dos “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas”, buscando compreendê-los como geradores de sistemas de práticas e de raciocínios que determinam a construção da subjetividade, gerando princípios para a formação docente, a prática e discursos de professores indígenas. Dentre os resultados, a autora pontua que o documento é um subsídio

para as Secretarias Estaduais de Educação na orientação de Programas de Formação de Professores Indígenas na busca de regularizar a profissionalização de professores indígenas, permitindo sua escolarização até o ensino superior. A autora afirma, ainda, que as determinações do documento analisado se aproximam de uma Pedagogia regulatória da moral e das disposições indígenas a partir de textos formais que se associam a discursos que normatizam e regulam a produtividade e a competência do professor indígena, onde o currículo sugere a formação de professores assemelhando-se à da escola comum.

Antunes (2012) analisa as experiências de formação de professores indígenas no Rio Grande do Sul, em dois momentos: cursos na perspectiva da integração, nas décadas de 1970 e 1980, período em que esse estado sediou o primeiro curso de formação de monitores bilíngues do país, em articulação com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI e *Summer Institute of Linguistic - SIL*; e, na perspectiva intercultural a partir da década de 1990, experiências marcadas pela demanda de professores indígenas e suas comunidades, universidades e entidades indigenistas. A autora analisou quatro experiências de cursos específicos de formação de professores Kaingang realizados por esse estado entre 1993 e 2012, sendo um Curso de Especialização. Dentre os resultados, o estudo apontou que embora não haja uma política de formação específica, as experiências a partir da década de 1990 foram importantes e contribuíram para a atuação de professores Kaingang, assim como no processo de construção de referenciais pedagógicos diferenciados para a educação escolar indígena no Rio Grande do Sul.

Pinheiro (2012) problematiza os processos de (re)construção da escola Apyãwa/Tapirapé, sobretudo por meio da atuação política de professores indígenas do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás - UFG, buscando perceber anseios, medos e perspectivas dos docentes e suas comunidades em relação à reconstrução da escola. A autora analisou documentos legais e o Projeto Político-Pedagógico do referido Curso, assim como o histórico do povo e da escola Apyãwa/Tapirapé, além de observação participante e grupo focal. Entre os resultados do estudo, a pesquisadora criou três categorias de análise: a Escola sistematizadora dos anseios da comunidade/respeito ao contexto Apyãwa/Tapirapé; transposição de hierarquias e influências impostas/exercidas, principalmente pelos não-índios; e Superação da dicotomia teoria versus prática. A partir dessas categorias e do aporte teórico utilizado a autora aponta caminhos para compreender a complexidade da realidade educacional Apyãwa/Tapirapé.

Silva (2012) investigou e descreveu o contexto escolar de uma aldeia indígena do povo Mura a partir da sua situação política e sociocultural, situando o povo na história

regional e o potencial da educação escolar indígena em relação à revitalização da cultura e fortalecimento da identidade mura. A partir de trabalho etnográfico em uma aldeia mura, o autor pontua que a escolarização, tendo como pressuposto a autodeterminação dos povos indígenas, é recente entre o povo Mura e que acompanha o processo de formação de professores mura. Nesse sentido, o protagonismo indígena e o contexto escolar têm uma relação próxima, no sentido de que a educação indígena perpassa a escola e a comunidade por meio da especificidade defendida pelos professores e lideranças mura.

Leal (2012) analisou o currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, visando identificar se ocorre o diálogo entre os conhecimentos científicos, ditos legítimos, universais e os conhecimentos tradicionais indígenas, particulares, e as possíveis tensões entre esse encontro de saberes. Buscou perceber em que medida a universidade contempla no currículo os conhecimentos indígenas. Os resultados afirmam que é inegável o avanço do ensino superior indígena na primeira década do século XXI e que os cursos com proposta intercultural desconstroem a cultura e a identidade escolar do projeto modernizador. Embora os cursos tenham avanços em termos de políticas públicas de educação escolar indígena pautada na interculturalidade, ainda há uma distância entre a organização disciplinar ocidental e os modos indígenas de conceber o mundo e o conhecimento. Aponta que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu é um caminho possível, por promover a troca de experiências e construções coletivas de saberes. Entretanto, não tem sido fácil articular esses conhecimentos no cotidiano da ação docente aos conhecimentos curriculares.

Embora tenha aumentado o interesse e o número de pesquisas sobre a temática formação de docentes indígenas a partir da implantação dos cursos de Licenciaturas Interculturais, ainda persiste a necessidade de novos estudos. Tal necessidade transparece, principalmente no que tange à investigação da prática pedagógica intercultural de docentes indígenas egressos/egressas desses cursos.

Com o objetivo de identificar estudos que se voltam para a formação docente, no escopo dessa pesquisa fizemos um levantamento da produção de conhecimentos (dissertações e teses) defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas - PPGE/FACED/UFAM, entre o período de 2005 a 2015, e identificamos seis dissertações que discutem a temática formação docente indígena e práticas pedagógicas nas escolas indígenas: Santos (2005); Cabral (2005); Oliveira (2007); Melo (2008); Milon (2011); Pinto (2011); Vale Neto (2013) e Furtado (2015).

Esses e outros trabalhos nos ajudam a compreender os processos de formação e prática docente indígena na perspectiva da interculturalidade, aguçando nosso olhar sobre a temática a partir da experiência da turma Mura, bem como nossa formação e atuação em turmas de outros povos indígenas que ingressam no ensino superior, particularmente no Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Nossa inserção junto à temática indígena se deu a partir da realização de um Projeto de Pesquisa de iniciação científica³ no contexto do Grupo de Pesquisa⁴. A atuação no Programa Pira-Yawara marcou o início da trajetória profissional como professora junto aos povos indígenas, destacando-se o povo Sateré-Mawé. Essas experiências foram fundamentais para ingressar no curso de Mestrado em Educação⁵ onde investigamos o tema formação de docentes indígenas egressos do Magistério Indígena. Ainda no contexto do referido Grupo de Pesquisa, desenvolvemos pesquisas junto ao povo Mura da região de Autazes/AM, a partir de 2002. Nos anos de 2006 e 2007, juntamente com outros docentes da UFAM iniciamos o processo de discussão, elaboração e implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Mura.

Paralelamente a essas discussões, entre 2008 e 2009 atuamos como coordenadora pedagógica no Curso Técnico para Formação de Agentes Comunitários Indígenas de Saúde no alto Rio Negro, ofertado pelo Instituto Leônidas e Maria Deane - ILMD, Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ/Amazônia⁶. Embora tenha sido uma experiência na área da saúde, envolvia a formação de profissionais indígenas. Entendemos que na lógica dos povos indígenas, território, educação e saúde não estão desvinculados de suas lutas mais amplas.

Ao ingressar na carreira do magistério superior⁷, assumimos atividades pedagógicas e administrativas junto à coordenação do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI e, a partir de 2010, a coordenação da turma Mura. Em tal atividade,

³ Formação de professores indígenas na perspectiva do Estado: o caso do projeto Pira-Yawara, SEDUC/AM (2000-2001), orientado pela Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes.

⁴ Formação do(a) educador(a) no contexto Amazônico, ligado à Linha 3 – Formação e Práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas - PPGE/FACED/UFAM.

⁵ Entre 2003 e 2005 no PPGE/FACED/UFAM, com o título: Contando histórias de formação de professores(as) indígenas Sateré-Mawé: um estudo a partir de experiência docente em áreas indígenas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva.

⁶ Em parceria com outras instituições: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - EPSJV, Distrito Sanitário Especial Indígena do Rio Negro - DSEI/RN, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira, Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira - SEMEC/SGC, Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - SEDUC/AM, entre outras.

⁷ Concurso público com vaga específica para o Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação, Área de Ciências Humanas I. Ingressamos como professora em novembro de 2009.

dedicamo-nos de forma intensa durante todo o processo do Curso, até a finalização da turma Mura, em 2013. Os momentos de discussão, no contexto das reuniões pedagógicas realizadas pela Coordenação Ampliada do Curso, desafiaram-nos a pensar ações e atividades ligadas à formação de docentes indígenas, principalmente junto ao povo Mura.

O Curso de Licenciatura FPI, inicialmente pensado para atender o povo Mura, vem sendo reivindicado por outros povos indígenas. Isso nos colocou como desafio a construção e o desenvolvimento de ações e práticas interculturais que o grupo de docentes da UFAM que atua no curso tem se esforçado para responder, frente aos desafios e limites institucionais. O tema – formação de docentes indígenas – é central no processo de expansão das turmas⁸. Em 2013, à frente da coordenação do referido Curso, envolvemo-nos de forma mais incisiva, visando o atendimento de novas demandas pelo ensino superior ao desenvolvermos Fóruns e Oficinas junto aos povos indígenas de diferentes municípios do Amazonas para discutir a oferta de novas turmas⁹.

O tema – formação de docentes indígenas – instiga-nos tanto no contexto da universidade quanto fora dela. Dentre os espaços em que a temática se apresenta como central, destacam-se: Reunião de pactuação do Território Etnoeducacional do Rio Negro; Conferências de Educação Escolar Indígena¹⁰; Seminários Nacionais sobre Ensino Superior Indígena; Reuniões do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas; Ações do Fórum de Educação Escolar Indígena, entre outros.

Partindo de princípios que orientam a nossa trajetória de formação acadêmica e prática docente, direcionamos este estudo tomando como fator decisivo para a escolha da turma Mura, as experiências vivenciadas ao longo do processo de discussão, elaboração e desenvolvimento do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, bem como o contexto de visita da Comissão de Avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP¹¹, do Ministério da Educação - MEC, com vistas ao reconhecimento do Curso.

Pelo exposto, a definição do tema desta pesquisa emerge do trabalho como professora em cursos junto a docentes indígenas, em especial junto aos docentes mura com os quais desenvolvemos pesquisas e vivenciamos o processo do Curso de Licenciatura FPI, bem como o seu desenvolvimento, finalização, colação de grau e articulações posteriores.

⁸ Em 2011, turmas Munduruku e Sateré-Mawé.

⁹ Em 2013 e 2014: Turmas: Médio Solimões; Alto Solimões; Madeira Manicoré e Purus Lábrea; e Alto Rio Negro.

¹⁰ Fui delegada na II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009, pelo ILMD/FIOCRUZ/Amazônia.

¹¹ A visita da Comissão de Avaliação ocorreu em agosto de 2014.

Propusemo-nos a investigar o tema – formação de docentes indígenas – a partir da experiência do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas FPI, turma Mura, e buscamos compreender a problemática: se existe correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Para respondê-la elaboramos as seguintes questões: qual a concepção de interculturalidade presente no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas? Quais disciplinas, ementas e atividades apontam para a promoção da interculturalidade na turma Mura? Que atividades repercutem a dimensão intercultural na prática docente mura?

Debruçamo-nos e analisamos os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura; Relatórios de Avaliação Parcial e Final do Curso; Relatórios das Ações de Estágio; Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC. Destacamos que, além dos documentos e pesquisas sobre o povo Mura, buscamos trazer produções intelectuais desenvolvidas pelos/pelas discentes mura para valorizar e dar voz aos principais protagonistas da história da educação escolar indígena de Autazes.

Realizamos a *observação*¹² nas salas de aula de duas escolas indígenas de Autazes com a intenção de apreender a prática pedagógica intercultural de docentes mura. Para isso, utilizamos um roteiro¹³ de observação.

Afora esse caminho já citado acima, utilizamos entrevista *semiestruturada* a partir de um roteiro¹⁴, com docentes mura e docentes da UFAM¹⁵, que participaram do processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI e que ministraram disciplinas na turma Mura.

Antes de iniciar o processo de investigação participamos de uma reunião com a Organização de Professores Indígena Mura - OPIM, a fim de apresentar o projeto de doutorado e selecionar previamente as escolas onde seria realizada a pesquisa. Na ocasião a pesquisa foi autorizada a partir de Carta de Anuência¹⁶ da OPIM, da Secretaria Municipal de Educação de Autazes - SEMED¹⁷ da Fundação Nacional do Índio - FUNAI Coordenação Técnica Local CTL¹⁸, Autazes/AM.

De posse dos documentos acima, iniciamos o processo de cadastramento do projeto

¹² Entre julho e setembro de 2017.

¹³ Apêndice 1.

¹⁴ Apêndice 2.

¹⁵ Apêndice 3.

¹⁶ Anexo A.

¹⁷ Anexo B.

¹⁸ Anexo C.

de pesquisa na Plataforma Brasil para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - CEP/UFAM e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. O cadastramento e submissão se deu em abril de 2016, atendidas as exigências do CEP e CONEP, o protocolo da pesquisa foi aprovado no mês de novembro¹⁹.

Fizemos contato com a OPIM e nos deslocamos para Autazes visando iniciar o levantamento de dados junto ao Setor de Educação Escolar Mura - SEEM/SEMED/Autazes. Na ocasião, participamos da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - II CONEEI, Etapa Comunidade Educativa, realizada na aldeia São Félix, onde fizemos exposição sobre o “Eixo V - Educação Superior e Povos Indígenas”, atendendo solicitação do coordenador da OPIM.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, aldeia Josefa; e na Escola Municipal Indígena Trincheira, aldeia Trincheira. Um dos fatores que influenciou a escolha destas escolas foi a aceitação prévia do grupo de docentes e o outro foi a possibilidade de acesso, levando em conta o tempo de deslocamento e a redução de custos, já que todas as atividades da pesquisa foram custeadas com recursos próprios da pesquisadora.

Foram definidos como participantes da pesquisa: seis docentes mura que concluíram o Curso de Licenciatura FPI, turma Mura; seis docentes da UFAM, sendo dois de cada área do conhecimento²⁰ que participaram do processo de elaboração e implantação do Projeto Pedagógico do Curso FPI e ministraram disciplinas na referida turma.

Nas escolas acima citadas, a seleção dos/das docentes mura foi feita durante reunião, a partir do critério de escolha de formação nas três áreas do conhecimento. No entanto, em virtude de numa escola não existir docente formado nas três áreas, a pesquisa foi realizada com docentes formados em duas áreas: Ciências Exatas e Biológicas; e Letras e Artes.

Na seleção de docentes da UFAM, dentre aqueles que participaram do Projeto do Curso e ministraram disciplinas na turma Mura, foram priorizados dois docentes por área do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

Para assegurar o anonimato e resguardar os participantes da pesquisa, os nomes dos docentes mura são representados na língua tupi²¹ que foram escolhidos e traduzidos por eles/ela, exceto de dois docentes mura que deixaram a escolha do nome por conta da

¹⁹ Anexo D.

²⁰ Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

²¹ Akuti = cutia; Cicareuara = buscante; Yawaraté piranga = onça vermelha; Kuraci = sol; Yutai = jutaizeiro, árvore de grande porte; Kumaru = cumaruzeiro, árvore de grande porte.

pesquisadora. Quanto aos docentes da UFAM, utilizamos “Docente UFAM seguido de número de 1 a 6”.

Concluída a pesquisa de campo, transcrevemos e sistematizamos as entrevistas para empreendermos as análises orientadas pela abordagem *hermenêutica-dialética*.

Pela singularidade dos sujeitos sociais envolvidos, esta pesquisa assume a metodologia da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2006). A pesquisa qualitativa busca o entendimento e a compreensão de lógicas internas de grupos humanos, instituições e atores sociais no que se refere a valores culturais e representações sobre suas histórias e sobre temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

Na pesquisa qualitativa existem os métodos hermenêutico e dialético, que deram origem a um novo método que Minayo (2006) denomina abordagem *hermenêutica-dialética*. Para a autora, a abordagem *hermenêutica-dialética* se coloca como um dos caminhos possíveis para a necessária superação do paradigma positivista ao admitir a subjetividade dos sujeitos como uma das dimensões que dá sentido à compreensão objetiva da realidade.

No sentido original, a hermenêutica é a arte de compreender textos. Gadamer (1997, p. 496) salienta que a clara exigência hermenêutica “[...] é compreender o que diz um texto a partir da situação concreta na qual foi produzido”. Minayo (2002) esclarece que os textos assumem sentidos/formas variadas, o que não significa apenas o texto escrito, mas pode ser uma entrevista, um relato, uma narrativa ou mesmo um documento que assume a forma de texto.

A hermenêutica trabalha com o tempo presente, o lugar onde se encontram o passado e o futuro, ou seja, entre a diferença na diversidade da vida, mediada pela linguagem. Por meio da linguagem, na lógica hermenêutica, será possível chegar tanto ao entendimento quanto ao não-entendimento. Para a autora, a ideia de alteridade e de mal-entendido apresenta-se como possibilidade universal no campo da ciência e no mundo da vida.

A *hermenêutica-dialética* possibilitou fazermos uma reflexão fundamentada na práxis, ou seja, na direção de um processo que, ao mesmo tempo em que compreende, critica a análise da realidade investigada. Neste sentido, a abordagem *hermenêutica-dialética* apresentou-se como caminho teórico-metodológico para compreender e analisar a realidade em seu movimento dinâmico e contraditório na busca de que há uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola.

Embora as análises tenham ocorrido em todas as fases da pesquisa estas se concretizaram pela construção de sínteses a partir das experiências vivenciadas ao longo do processo da investigação, ou seja, leitura de documentos, observação da prática docente e realização das entrevistas, bem como outros espaços de discussão junto aos povos indígenas e aos docentes do Curso de Licenciatura FPI.

Antes da finalização da pesquisa participamos de uma Reunião da OPIM²² onde apresentamos algumas sínteses que compõem os resultados do estudo no sentido de repartir benefícios, visto que a pesquisa foi realizada em coautoria com os/as docentes mura e com a OPIM, compromisso que assumimos previamente desde os primeiros diálogos.

A Seção 1 apresenta uma breve história do povo Mura, situando suas estratégias de luta, demonstrando desse modo como este povo permaneceu durante séculos invisibilizado tanto pelos colonizadores da Amazônia como pela história oficial. Afora isso, esta Seção apresenta as estratégias construídas e protagonizadas pela Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM, na luta pelo território e pela educação escolar indígena na relação com a sociedade não-indígena.

Na Seção 2 apresentamos um breve histórico da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil e as primeiras experiências de cursos de Licenciaturas Interculturais. Em seguida analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Mura, bem como os Relatórios Finais das Ações de Estágio, Trabalhos de Conclusão de Curso, Relatórios de Avaliação Parcial e Final do referido Curso, turma Mura.

A Seção 3 discorre sobre a Educação Escolar e o Povo Mura, suas lutas e conquistas como principais protagonistas na *murificação* de suas escolas, intensificadas pelas estratégias e práticas do povo Mura na construção de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, na busca do bem viver.

Nas Considerações Finais retomamos as questões e apresentamos algumas sínteses das análises produzidas nas três Seções, bem como alguns desafios que os resultados da pesquisa colocam para a UFAM, para o Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas em termos de alterações, reformulações e aperfeiçoamento, assim como para os/as docentes da UFAM e docentes mura.

²² Realizada no mês de maio de 2018, na sede da OPIM, município de Autazes/AM.

1 O POVO MURA E SUA HISTÓRIA

Os indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade colonial.

Alberto Acosta

A constatação de que a maioria dos estudos que discute a temática indígena o faz a partir da colonização é, no mínimo, reflexo das mentes colonizadas durante toda a trajetória de escolarização e formação acadêmica. Não foi fácil encontrar pesquisas porque a racionalidade científica cartesiana ocidental negou e excluiu as epistemologias de centenas de povos indígenas e não-indígenas. Oliveira (2011, p. 42) afirma que “é próprio da arrogância epistêmica desprezar por inútil o que lhe escapa à objetivação. Por não existir a objetivação, e posto que esta nunca será o resultado da soma mecânica de objetivações, a nenhuma objetivação é dado o direito de desqualificar uma cosmovisão cognitiva por ser diferente”. Um ponto de partida para abrir fissuras e permitir outras possibilidades e relações é a adoção da teoria e prática decolonial (ACOSTA, 2012), a partir da proposta de interculturalidade crítica apontada por Candau (2016); Tubino (2016); Walsh (2016).

De acordo com Walsh (2016), o decolonial não é uma condição a ser proposta, interpretada e implementada pelos governos e por instituições que mantêm hierarquias de poder e controle verticalizados:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada (p.72).

Assim, enquanto processo, o decolonial é dinâmico e está em constante mudança. Em função da manutenção da colonialidade e do poder, é necessária uma luta constante para construir e tecer outras possibilidades e modos de vida que agreguem e articulem a luta por relações mais criativas, equitativas e equilibradas.

Há milênios, viviam no território americano centenas de sociedades, com suas epistemologias, culturas, línguas, economia, tecnologias e espiritualidades, antes da conquista europeia. Fausto (2010, p. 9) afirma que “os sistemas sociais indígenas existentes às vésperas da conquista não estavam isolados, mas articulados local e regionalmente”. O que ocorria em

uma região, refletia nas outras, mesmo que estivessem separadas e distantes geograficamente. Assim, tanto as relações comerciais, quanto as guerras e as migrações, articulavam os povos do passado, mais intensamente do que se verifica entre os povos indígenas da atualidade.

Cunha (1992) afirma que não existe consenso em relação ao tempo e nem a origem dos povos, mas estima-se que há cerca de doze mil anos, centenas de sociedades, já habitavam o território americano, antes da colonização:

Ao chegarem às costas brasileiras, os navegadores pensaram que haviam atingido o paraíso terreal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em perpétua inocência. Deste paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão. A cada lugar conferiram um nome – atividade propriamente adâmica – e a sucessão de nomes era também a crônica de uma gênese que se confundia com a mesma viagem. A cada lugar, o nome do santo do dia: Todos os Santos, São Sebastião, Monte Pascoal. Antes de se batizarem os gentios, batizou-se a terra encontrada (p. 9).

Nesse processo os conquistadores europeus ocuparam o território, apropriaram-se de riquezas e confrontaram-se com os povos aqui existentes impondo-lhes sua cultura, língua e religião levando ao desaparecimento de centenas de sociedades. Cunha (1992) indica que “povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado ‘o encontro’ de sociedades do Antigo e do novo Mundo”. A destruição de povos indígenas resultou de processos humanos e de micro-organismos, mas o motivo principal foi a “[...] ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil” (p. 12).

O termo “índio” genérico foi construído pelos colonizadores europeus ao chegarem ao chamado Novo Mundo, pensando ter chegado às Índias. Embora muitos povos indígenas tenham sido dizimados, outros continuaram existindo e mantendo sua organização social, política, histórica, cultural, linguística, econômica, científica, espiritual e seus sistemas educativos próprios. Rosa (2015, p. 257) nos ajuda a compreender como se deu essa construção eurocêntrica nos conhecimentos ao buscar “[...] contribuir para o debate crítico sobre os processos de nomeação, assim como para a descolonização das subjetividades por meio do processo de etnogêneses dos povos ameríndios”.

Ao longo deste estudo, utilizamos o termo “indígena” com significado político e valor positivo, conforme é utilizado pelos povos indígenas em suas lutas contemporâneas. Quanto aos participantes nos referimos como povo Mura e docente mura.

1.1 UMA BREVE HISTÓRIA DO POVO MURA

Reunimos estudos – Scopel (2007); Treece (1993); Dias (2003); Santos (2002); Santos e outros (2002); Amoroso (1992); Moreira Neto (1988) – que permitiram um breve olhar sobre a história do povo Mura, buscando compreender os encontros, desencontros, confrontos e conflitos frente aos colonizadores e a outros povos indígenas, que se refletem nas relações que esse povo estabelece na atualidade com a sociedade local, regional e nacional.

O povo Mura aparece nos relatos dos colonizadores da Amazônia no início do século XVIII. Os primeiros registros são de 1714, na Carta do padre Bartolomeu Rodrigues ao padre Jacinto de Carvalho, informando sobre as terras, os rios e o *gentio de corso*²³ do rio Madeira. Situado entre os rios Maeci e Manicoré, tributários do rio Madeira, à margem direita, o povo Mura era temido pela belicosidade com que reagia aos colonizadores da Amazônia. Por ser um povo destemido e guerreiro, suas táticas de ataque o fizeram ficar conhecido na história e na historiografia como o “vilão” da região (SANTOS, 2002).

Originariamente, o povo Mura habitava a região do rio Madeira e, na época do confronto com as tropas colonizadoras, habitou vários outros rios da Amazônia brasileira. Amoroso (1992) afirma que a grande extensão de seu território estaria relacionada, em parte, à expansão da fronteira de exploração colonial que avançava e o empurrava do rio Madeira até o rio Japurá. Por sua vez, Santos (2002) argumenta que a expansão do território do povo Mura, entre 1723 e 1725, pode ter ocorrido em consequência das características próprias dos povos indígenas, que levaram o povo Mura a se movimentar pelos rios Madeira, Amazonas, Solimões e Negro. Durante esta movimentação ocorreram os choques com as tropas colonizadoras. Entende-se que as duas posições não se sobrepõem nem se anulam, ao contrário, se complementam, uma vez que, atualmente, o povo Mura habita diversos municípios do estado do Amazonas²⁴, certamente territórios por onde circulavam em busca da manutenção da vida, como coletores, caçadores e pescadores, antes da colonização.

As primeiras informações sobre a geografia do rio Madeira – riquezas, população e condições de navegação – foram construídas pela Companhia de Jesus como ponto de partida para o reconhecimento e a ocupação oficial da região, durante a segunda metade do século

²³ Refere-se a uma “imagem náutica utilizada no período colonial para definir os povos nômades que permaneciam afastados dos povoamentos, constituindo uma ameaça aos empreendimentos coloniais, saqueando e roubando as vilas e aldeias dos índios domésticos. No extremo-oeste da colônia a expressão “gentio de corso” foi aplicada aos Paiaguá e Guaicuru da região do Chaco” (AMOROSO, 1992, p. 5). O termo foi utilizado para o povo Mura, assim como para aqueles povos que, também, dominavam as técnicas de navegação e combate.

²⁴ Anori/AM; Autazes/AM; Beruri/AM; Borba/AM; Careiro da Várzea/AM; Careiro Castanho/AM; Itacoatiara/AM; Manaquiri/AM; Manicoré/AM (BRASIL, 2002).

XVIII. Amoroso (1992) observa que as frentes de contato que chegavam a essa região, oriundas do Mato Grosso, do Grão Pará e de outras regiões, acessavam essas informações e, assim, as notícias sobre o *gentio de curso* do rio Madeira eram repassadas para os viajantes e exploradores das novas rotas comerciais que se reproduziam no imaginário e no discurso dos práticos²⁵.

Na segunda metade do século XVIII, o povo Mura surpreendeu as autoridades portuguesas com o pedido de paz e amizade que Moreira Neto (1988) chamou de *autopacificação*. Dentre os vários fatores que levaram a *autopacificação*, destacam-se: a redução de sua população devido aos ataques pelas tropas colonizadoras; as expedições punitivas; o enfraquecimento da sua população em consequência de epidemias; a adoção de estrangeiros; incidência de guerras contra o povo Munduruku, entre outros.

De acordo com Moreira Neto (1988), a forma como as autoridades coloniais reagiram frente à notícia da *autopacificação* do povo Mura definiu valores e critérios do indigenismo da época. Os grupos pacificados permaneciam aldeados em pequenos núcleos, afastados uns dos outros a fim de evitar desordem. Contudo, a estratégia política do povo Mura em fazer aliança com os luso-brasileiros e demais colonizadores para pôr fim às perseguições legalistas não o colocou em situação de submissão. Com efeito, como observa Dias (2003) durante esse processo, o povo Mura adquiriu uma posição que lhe garantiu certo poder de negociação, devido às suas estratégias bélicas, sabendo manejar os interesses luso-brasileiros e desfrutar de certa autonomia, que poucos povos indígenas conquistaram, como: escolher o local do aldeamento; ausentar-se dos estabelecimentos em períodos de trabalho intenso; não participar nos repartimentos de mão de obra, entre outros. É inegável que o processo colonizador, bem como o aldeamento foram irreversíveis, o que determinou outras formas de convívio do povo Mura com os não-índios, assim como a sua relação frente ao Estado.

Os jesuítas foram os principais responsáveis pela construção de uma “imagem agigantada” do povo Mura, que pode estar relacionada ao seu modo de vida nômade, assim como à prática da *murificação*. O processo de *murificação* utilizado pelo povo Mura constituiu-se em dois movimentos: a incorporação voluntária de indígenas de outros povos e não-indígenas bem como a inclusão compulsória de prisioneiros de guerra. A prática da *murificação* se intensificou a partir do século XIX, com a aceitação de outros grupos sociais negros e ciganos entre o povo Mura (AMOROSO, 1992).

²⁵ Piloto de barco.

O povo Mura aliou-se aos cabanos e lutou junto com eles, no mais importante movimento popular já registrado na Amazônia, a Cabanagem²⁶. Em função de sua posição subversiva foi perseguido pelas forças legalistas, ao ser responsabilizado pela morte de Ambrósio Aires, um dos líderes da expedição punitiva aos cabanos.

No início do século XX, em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN, Serviço de Proteção aos Índios - SPI²⁷, órgão que, de acordo com Souza Lima (1995), exercia o “poder tutelar” que consistia na obtenção do monopólio dos atos, assim como na definição e controle da população indígena. Com a extinção do SPI, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI foi criada, mas permaneceu a política de tutela aos povos indígenas. Nesse contexto, o povo Mura aparece nos Relatórios do SPI como mão de obra explorada pelos colonos e pela frente de expansão da pecuária que avançava sobre o seu território.

Moreira Neto (1988, p. 262) enfatiza que “provavelmente nenhum dos grandes grupos indígenas da Amazônia pagou preço mais alto que os Mura ao esforço contínuo de dizimá-los e de expulsá-los de suas praias e lagos tradicionais”. A localização atual das aldeias Mura de Autazes é reflexo da política expansionista empreendida pelo Estado brasileiro, mas o povo Mura manteve sua alteridade, embora ameaçado e esbulhado de seu território ancestral. Com o fim da tutela aos povos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988, o povo Mura criou suas organizações representativas e, por meio delas, tem protagonizado as lutas no campo social e político da sociedade não-indígena.

Desde o fim da década de 1980, o povo Mura vem ganhando visibilidade. Entre 1975 e 2004, a população mura de Autazes aumentou, consideravelmente, devido ao processo de autorreconhecimento de indígenas mura que antes negavam sua identidade, em função do preconceito que sofriam. De um total de 91 pessoas, em 1975, chegou a 2.579 pessoas, em 1998 (AMAZONAS, 1998). Em 2004, totalizava 5.978 pessoas, o que representava 20% da população daquele município. Em parte, o crescimento da população mura deve-se ao movimento indígena e ao trabalho que os/as docentes indígenas desenvolveram nas escolas das aldeias para valorizar a cultura e reafirmar a identidade mura.

Conforme levantamento de dados²⁸ junto ao Polo Base de Saúde da aldeia Pantaleão, na sede do município de Autazes, a população do povo Mura, em 2018, era de 8.287

²⁶ Pode ser compreendida melhor na obra: PINHEIRO, L. B. P. **Visões da Cabanagem**. Manaus: Valer, 2001.

²⁷ Para compreender os diferentes momentos e fases do SPI, ver SOUZA LIMA, A. C. **Um grande cerco de paz**. Vozes, RJ: 1995.

²⁸ Dados levantados *in loco* pela professora mura Luzia Pacheco da Silva.

peças²⁹. De acordo com o Tuxaua³⁰ da aldeia São Félix, coordenador do Conselho Indígena Mura - CIM, a população mura é de aproximadamente, doze mil pessoas no município de Autazes.

1.2 ORGANIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA, LÍNGUA E ECONOMIA MURA

A organização social e política atual do povo Mura é resultante dos processos sócio histórico, político, cultural e econômico que se delinearão, ao longo dos séculos, na sua relação com outras sociedades indígenas, com os colonizadores e com o restante da sociedade não-indígena. Amoroso (1992) afirma que a etnografia do povo Mura tem como principais autores Tastevin e Kurt Nimuendaju. No entanto, esses trabalhos deixam lacunas que dificultam certas afirmações sobre a organização social desse povo. Scopel (2007, p. 75) pontua que “ainda está para ser realizado um estudo exaustivo sobre a questão de como operam e se estabelecem as relações sociais no âmbito da família Mura”. Por sua vez, Pereira (2009) confirma que não há estudos sistemáticos sobre a organização social do povo Mura, já que os escassos registros etnográficos não permitem identificar de que forma o povo Mura se organizava no passado, antes da colonização da Amazônia.

A estrutura política atual do povo Mura tem como principais lideranças o Tuxaua e o vice Tuxaua. A função do tuxaua é decisiva nas questões jurídicas e políticas da aldeia e de seus membros, atuando diretamente nas relações internas e externas junto aos não-índios, assim como junto ao chefe do posto da FUNAI e em outras situações. Nas aldeias onde existem Associações locais, o/a presidente assume, também, a função de liderança (SCOPEL, 2007).

Como já mencionado anteriormente, a organização do povo Mura em aldeias é decorrente do processo de fixação dos próprios indígenas, caboclos, negros e migrantes, assim como da intervenção do Estado, sobretudo pela ação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN, Serviço de Proteção aos Índios - SPI, no início do século XX (SOUZA LIMA, 1995). As aldeias do povo Mura de Autazes ficam próximas aos rios, lagos e igarapés, o que se confirmou quando visitamos dez escolas indígenas de Autazes, entre 2002 e 2012³¹. Além das residências, existem outras construções como: a escola, o centro social, o posto de saúde e igrejas. O campo de futebol é comum em

²⁹ Dados cadastrais da referida Unidade informado por uma servidora.

³⁰ Ilair Pereira dos Santos.

³¹ Desenvolvimento de projetos de pesquisa, elaboração, implantação e desenvolvimento do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI, turma Mura.

todas as aldeias do povo Mura e é bastante frequentado por crianças, jovens e adultos.

Em relação à língua mura, são desconhecidos estudos específicos e a referência mais antiga pertence a Alexander F. Chamberlain. A língua do povo Mura ocupa um lugar de destaque na sua história que pode estar relacionado à sua intensa mobilidade, à instituição da Língua Geral ou Nheengatu na Amazônia e, posteriormente, ao Português como língua oficial brasileira. No entanto, Pereira (2009) argumenta que a língua mura não foi substituída de forma automática; isto se deu com intensidade distinta no Baixo Madeira, onde havia um intenso fluxo de povos, com uma diversidade de falantes de línguas convivendo no mesmo espaço e tempo histórico. A autora explica que muitas dessas línguas ininteligíveis entre os diferentes povos indígenas eram chamadas pelos colonizadores de “gíria”, podendo estar relacionadas à língua Nheengatu, ou às línguas específicas de cada povo.

A língua Nheengatu demarcou a comunicação interétnica na Amazônia colonial, tornando-se a principal língua falada na região durante dois séculos e meio. Nesse processo, as línguas originais de centenas de povos indígenas foram silenciadas, sendo substituídas pelo Nheengatu, antes da língua portuguesa tornar-se hegemônica, o que só ocorreu em meados do século XIX (BESSA FREIRE, 2003). Nesse contexto, como aponta esse depoimento “[...] os Mura se tornaram indígenas que foram desapropriados da sua língua e passaram a falar Português como língua materna” (Docente UFAM 6). Portanto, foi com o povo Mura, falante da língua portuguesa, que estabelecemos diálogo desde 2002 e que esta pesquisa se desenvolveu.

Desde 1988, o Movimento de Professores Indígenas da Amazônia mobilizou diferentes povos na luta pelo direito à educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bi/multilíngue garantida na Constituição Federal. Ao participar desses Encontros, a partir da década de 1990, o povo Mura sentiu a necessidade de aprender uma língua indígena visando fortalecer sua identidade, bem como superar o preconceito que sofria de outros povos indígenas e da sociedade nacional, por não falar uma língua indígena. Para tentar superar tal situação, a Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM solicitou a inclusão da disciplina Nheengatu no curso de Magistério Indígena Mura-Peara. Durante a discussão da proposta do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI, novamente a OPIM solicitou o estudo da língua Nheengatu, por ter sido uma língua falada pelo povo Mura e por ter sido ensinada no Mura-Peara e assumida como língua indígena (UFAM, 2012).

Durante a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - II CONEEI, etapa

Comunidade Educativa³², alguns participantes questionaram o motivo da língua Nheengatu não constar no currículo das escolas indígenas de Autazes. Esclarecemos que no processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, foi realizado o I Fórum de Política Linguística³³, que gerou um documento³⁴, onde a OPIM assumiu o estudo da língua Nheengatu como opção dos/das docentes e não como política linguística do povo Mura. Para esse povo, a língua Nheengatu tem um valor simbólico e político na afirmação de sua identidade, já que a discriminação que sofrem da sociedade não-indígena e de outros povos indígenas, deve-se, em parte, ao fato de não possuírem uma língua indígena, o que não os exclui do pertencimento étnico.

Em relação à economia, as atividades produtivas do povo Mura se baseavam na extração e coleta de frutos, plantas e captura de peixes, quelônios e outros animais. Entre as práticas atuais mais comuns, destacamos a pesca, a caça, a coleta de frutos/produtos silvestres e a agricultura. O povo Mura cultiva roçados onde plantam mandioca, macaxeira, cará, batata, jerimum, maxixe, milho, verduras, legumes e frutas, basicamente para consumo próprio. No entanto, Silva et al. (2013) informam que na última década, algumas pessoas da aldeia Trincheira têm abandonado suas práticas tradicionais de cultivo, passando a explorar recursos naturais da aldeia. Tal fato aumentou quando passaram a trabalhar para fazendeiros do entorno da aldeia, que, por sua vez, incentivam a exploração de madeira das reservas indígenas para comercializar, o que tem transformado as Terras Indígenas em ilhas de capoeira, cercadas por fazendas.

Durante o trabalho de campo, observamos maior quantidade de frutas em certos meses do ano, assim como de peixes que aumentam ou ficam escassos, conforme a vazante e a enchente dos rios, lagos e igarapés. Em relação ao peixe, Prado, Martins e Batista (2013) observam que existe grande variedade na aldeia Josefa, mas a cada ano fica mais escasso, devido à exploração por pescadores externos à aldeia.

A extração de madeira é utilizada, sobretudo, para construir as habitações dos moradores, mas existe a situação apontada acima que também se evidencia em outras aldeias do povo Mura. Utilizam a palha na cobertura de casas, assim como na produção de utensílios. Coletam sementes, cipós, palhas, fibras, penas de pássaros, couro, dentes e ossos de animais para a feitura de artesanatos, mas com as dificuldades de encontrar matéria-prima, algumas

³² Ocorreu no dia 25 de novembro de 2016, na aldeia São Félix, Autazes/AM. A OPIM nos convidou para expor sobre o Eixo V – Educação superior e povos indígenas. A atividade refere-se à Etapa Comunidade Educativa da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - II CONEEI.

³³ Foram realizados dois Fóruns de Política Linguística, durante o processo de elaboração da proposta do Curso de Licenciatura FPI.

³⁴ Anexo E.

artesãs compram penas artificiais e outros produtos necessários.

Referente às cestarias da cultura Mura, na Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, o tema do segundo bimestre de 2017 foi sobre teçumes. Observamos que existiam miniaturas de abanos e outros materiais que os/as docentes e suas turmas haviam confeccionado, o que revela que os conteúdos escolares valorizam e atualizam os conhecimentos tradicionais do povo Mura. A partir dos teçumes, o docente trabalhou os conteúdos da disciplina³⁵ e, em um dos exemplos, escreveu no quadro o nome de um utensílio e a turma interagiu: “Panacu – é um tipo de teçume que serve para carregar mandioca; espalhar maniva; carregar melancia; carregar batata, cará, lenha, etc.” (Caderno de campo, em 11/7/2017). A escola se transformou em um espaço de identificação das necessidades do povo da aldeia. Nesse sentido, o docente construiu, com sua turma, atitudes e procedimentos possíveis para recuperar e fortalecer elementos de sua própria cultura (BRASIL, 1998).

A aula foi uma riqueza de elementos da cultura mura e, ao mesmo tempo em que o docente dialogava com a turma, problematizava sobre a dificuldade para encontrar a matéria-prima na mata da aldeia, devido ao desmatamento que coloca em risco a continuidade da vida da natureza e do povo. A prática pedagógica desse docente situa-se na perspectiva da educação intercultural crítica ao tratar de um tema envolvendo a escola, o currículo, o planejamento, docentes e discentes (CANDAU, 2013). Ao incorporar conhecimentos da cultura mura e das culturas não-indígenas como conteúdos escolares, o docente mura discutiu os problemas socioculturais e econômicos da aldeia, a partir do contexto que os produziu.

O povo Mura mantém a prática de fazer seus roçados e convidar outras pessoas da aldeia para o ajuri³⁶. A mandioca é um dos principais produtos cultivados nas roças e é a matéria prima utilizada no preparo da farinha, base da alimentação desse povo. Da mandioca, extraem a goma, o tucupi³⁷ e outros produtos derivados que utilizam no preparo do beiju³⁸, farinha de tapioca entre outros. Durante o Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, os/as discentes mura problematizavam que, em certas aldeias, as pessoas estavam comprando farinha na cidade, ao invés de fazer seus próprios roçados. Em parte, essa problemática também está relacionada ao território reduzido, cercado por fazendas, bem como à circulação de dinheiro proveniente de salários, aposentadorias e outros benefícios sociais que recebem. Nas aldeias Josefa e Trincheira as famílias e muitos docentes têm seus roçados.

³⁵ Língua Portuguesa (verbo, tempos verbais; verbos de 1^a, 2^a e 3^a conjugação; estrutura das palavras), turma do 8^o ano.

³⁶ Trabalho coletivo em que o “dono” do roçado convida algumas pessoas para o trabalho e se responsabiliza pela alimentação durante a execução do trabalho.

³⁷ Obtido da mandioca a partir do processo de preparo da farinha.

³⁸ Alimento regional feito a partir da mandioca e da macaxeira.

O extrativismo animal praticado pelo povo Mura se baseia, principalmente, na caça e na pesca artesanal. Santos et al. (2002) afirmam que na aldeia Trincheira existem vários tipos de animais que servem para a alimentação, mas muitos estão correndo risco de extinção, como: a anta, a capivara, o peixe-boi, o mutum e o jacu. A partir do Curso de Licenciatura FPI, Silva et al. (2013) desenvolveram pesquisa sobre a caça na aldeia Trincheira, que buscou analisar a atividade de caça de animais silvestres naquela região. Com a pesquisa, o grupo levantou elementos para refletir sobre as ações voltadas à caça de subsistência no sentido de propor projetos de sustentabilidade para o povo da aldeia. Dentre os objetivos pedagógicos da pesquisa, produziram material educativo a partir de dados coletados na Terra Indígena Trincheira como a “Coleção Didática Zoológica”³⁹. A pesquisa foi desenvolvida no período de um ano, e envolveu as turmas do Ensino Fundamental (4º ao 9º ano) e três caçadores nativos da aldeia. Um dos resultados foi o levantamento e registro de duzentos e setenta e sete animais abatidos durante período de desenvolvimento da pesquisa que consideraram alto para o consumo do povo da aldeia.

A pesquisa realizada pelo grupo de discentes mura, articulou conhecimentos estudados no Curso de Licenciatura FPI aos conteúdos escolares envolvendo estudantes e caçadores mura, o que, novamente, permite afirmar que há uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Nesse sentido, a pesquisa relacionou conhecimentos teóricos da Biologia aos conhecimentos práticos do povo Mura sobre a caçada, onde a teoria ilumina a prática docente mura e aponta soluções para os problemas que afligem o povo da aldeia Trincheira. A pesquisa promoveu reflexão sobre a caça predatória, transformou os conteúdos e a prática docente, produziu material educativo e previu um projeto de sustentabilidade na Terra Indígena Trincheira. Outra contribuição dessa pesquisa é que os resultados não servem só para o povo Mura, mas, também, para as comunidades ribeirinhas do entorno e para os povos indígenas de outros municípios.

Nas aldeias Trincheira e Josefa não observamos a presença de carne de caça na alimentação das famílias que nos acolheram e nem a comercialização, durante a pesquisa de campo. Talvez isto esteja relacionado à escassez de animais silvestres devido à extensão da Terra Indígena - TI, ao crescimento da população mura, assim como à prática da caça desordenada. O trabalho de Silva et al. (2013) evidenciou que há alguns anos houve a redução de espécies de animais na Terra Indígena Trincheira e, quando cursaram a disciplina de

³⁹ Confeccionada a partir de partes de animais – cabeça, garras, dentes – caçados na Terra Indígena Trincheira, que os caçadores forneceram para os discentes mura.

Biologia, no Curso de Licenciatura FPI, perceberam a importância dos animais para a Ecologia, assim como, o papel fundamental da escola indígena e do/da docente mura nessa discussão e afirmam: “pensamos na urgência de fazermos algo para orientar as pessoas sobre os prejuízos que estamos dando a sobrevivência da nossa cultura alimentar e até medicinal [...]” (p. 26).

As mudanças na alimentação natural do povo Mura têm contribuído para o aumento do consumo de alimentos como frango congelado, salsicha, arroz, macarrão, biscoitos e outros. Esses alimentos, de acordo com Brasil (2014), diferem dos alimentos *in natura*, por sofrerem algum tipo de transformação e são chamados alimentos *processados*⁴⁰, minimamente *processados*⁴¹ e *ultraprocessados*⁴². Observamos que alguns desses alimentos são frequentes na alimentação escolar distribuída nas escolas indígenas de Autazes.

Em relação à energia elétrica, Oliveira (2011) observa que a luz elétrica na Amazônia pode ser um difusor da malária, pois a iluminação artificial alongou o dia do índio e do caboclo que passaram a não mais se recolher à rede e ao mosquiteiro no início da noite, horário de maior incidência da picada do mosquito transmissor da malária. O autor critica precariedade do fornecimento de energia elétrica na Amazônia, realidade essa que confirmamos com as constantes interrupções de energia nas aldeias impactando diretamente nas escolas.

A pesca é uma atividade comum entre o povo Mura. Na aldeia Josefa, existe uma grande variedade de peixes, assim como muitos pescadores profissionais. A pesquisa de discentes mura Prado, Martins e Batista (2013), realizada no Curso de Licenciatura FPI revela que em determinados períodos do ano, aumenta o número de pescadores externos à aldeia o que tem causado escassez de peixes nos últimos anos. Observamos que alguns pescadores da aldeia se ocupam de tal ofício somente para o sustento de suas famílias, mas há outros que se utilizam da pesca e comercializam peixes entre os moradores da própria aldeia.

Em relação à pesca na aldeia Josefa, existe variedade de peixes que é a base da alimentação do povo Mura. Sobre a pesca, certa manhã um docente mura saiu junto com seu

⁴⁰ “[...] correspondem a alimentos *in natura* que foram submetidos a processos de limpeza, remoção de partes não comestíveis ou indesejáveis, fracionamento, moagem, secagem, fermentação, pasteurização, refrigeração, congelamento e processos similares que não envolvam agregação de sal, açúcar, óleos, gorduras ou outras substâncias ao alimento original [...]” (BRASIL, 2014, p. 29).

⁴¹ São alimentos “[...] fabricados pela indústria com a dição de sal ou açúcar ou outra substância de uso culinário a alimentos *in natura* para torná-los duráveis e mais agradáveis ao paladar” [...]” (BRASIL, 2014, p. 38).

⁴² São “[...] formulações industriais feitas, inteiramente ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos (óleos, açúcar, amido, proteína), derivados de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amidos modificados) ou sintetizados em laboratório com base em matérias orgânicas como petróleo e carvão (corantes, aromatizantes, realçadores de sabor e vários tipos de aditivos usados para dotar os produtos de propriedades sensoriais atraentes) [...]” (BRASIL, 2014, p. 41).

sogro para pescar pirarucu (*Arapaima gigas*). Não demorou muito tempo, os dois retornaram com o peixe e a notícia atraiu crianças e adultos até a canoa⁴³. Eles levaram, também, um filhotinho do pirarucu, que se transformou em brinquedo das crianças, como se observa na fotografia 1⁴⁴:



Fotografia 1 - Pirarucu (*Arapaima gigas*)

Ao questionarmos por que haviam levado o filhote do pirarucu, a resposta foi que quando matam o pirarucu macho, os filhotes morrem. Almeida (2006) observa que existem estudos genéticos sobre o comportamento reprodutivo de peixes que apresentam o *cuidado parental* com os filhotes, ou seja, o macho é quem cuida, desde o momento em que os óvulos são depositados pela fêmea, no ninho, o macho fertiliza e passa a cuidar até que possam sobreviver sozinhos. O povo Mura detém esse conhecimento que, iluminado pela teoria, pode servir para repensar práticas de pesca no sentido de proteção e manutenção das espécies, garantindo o equilíbrio e a sustentabilidade do presente e do futuro na busca do bem viver.

O trabalho de campo desenvolvido nas escolas indígenas das aldeias Josefa e Trincheira proporcionou vivências e relações interculturais na troca de conhecimentos, alimentos, sementes e plantas que, ao florescerem, deram novas tonalidades à vida e encheram de alegria a alma. Certamente que nossas ancestrais cultivaram ervas, sementes, flores, benzeram, curaram dores e encheram a Mãe Terra de vida. A troca de sementes é uma prática bastante comum entre as mulheres agricultoras, mulheres das florestas e das cidades.

⁴³ Pequena embarcação, movida a remo ou a motor de popa, muito utilizada pelos povos indígenas, comunidades ribeirinhas e povos tradicionais da Amazônia.

⁴⁴ As fotografias, com raras exceções, são do acervo da pesquisa.

O depoimento abaixo traz uma outra dimensão da relação intercultural para com outras formas de vida, muitas das quais já perdemos a sensibilidade, assim:

O principal espaço para uma relação intercultural, nasce da obrigação que temos, como espécie, de promover a vida e a felicidade dos outros seres que por ventura chegarem a cruzar conosco. E aqui, falo da vida em sua acepção geral, todos os seres vivos que também levam seu projeto de vida dentro de seus nichos ecológicos particulares, desenvolvendo suas culturas na relação com as outras culturas vegetais, animais e até cósmicas (Docente UFAM 5).

Portanto, a pesquisa de campo e o convívio nas aldeias foi um processo de formação intercultural pela singularidade e pelo privilégio de aprender a partir do cotidiano e da dinâmica da vida do povo Mura, nas brincadeiras e passeios de canoa com as crianças, no banho de rio, nas conversas com as mulheres na casa de farinha, na observação da prática pedagógica na sala de aula; nas conversas com docentes, discentes e demais profissionais da educação; com Agentes Indígenas de Saúde - AIS e com a comunidade de modo geral, bem como pela nossa indignação frente às condições precárias do trabalho docente, ensino e aprendizagem nas escolas indígenas do povo Mura.

1.3 RELAÇÃO DO POVO MURA COM A SOCIEDADE NÃO-INDÍGENA

A relação do povo Mura com sociedades não-indígenas se estabeleceu nos primeiros contatos com as tropas colonizadoras Amazônica. Apesar de a história oficial o transformar em *vilão* da região, sendo silenciado e esbulhado de seu território ancestral, o povo Mura desenvolveu estratégias próprias de defesa e negociação frente às forças legalistas durante todo esse processo e na contemporaneidade.

Originário do baixo rio Madeira, durante o processo de colonização da Amazônia o povo Mura passou a habitar uma parte desse território, onde foram instaladas suas aldeias. Nessa nova configuração, o povo Mura pescava, caçava, coletava frutos, plantava, negociava e servia como mão de obra na exploração de produtos regionais e drogas do sertão que abasteciam a economia, além de garantir a segurança do território nacional. Tal conformação em aldeias, segundo Souza Lima (1995), se deu por meio da política indigenista de tutela do Estado brasileiro desenvolvida pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPI/LTN, que mais tarde passou a denominar-se Serviço de Proteção aos Índios - SPI. Com a extinção do SPI, em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, órgão que deu continuidade à política indigenista de tutela aos povos

indígenas, situação que se modifica a partir da Constituição Federal de 1988.

Como vimos, o povo Mura foi silenciado, invisibilizado e reduzido no processo de colonização da Amazônia durante quase três séculos, mas começou a sair dessa invisibilidade a partir do Movimento Indígena mais amplo e de suas organizações e entidades representativas. Inicialmente, as lutas se concentraram em torno da demarcação e do direito ao território que lhes foi assegurado na época do SPI, mas já traziam em seu bojo a luta pela educação e saúde diferenciadas, temas que ganhavam força no Movimento de Professores Indígenas (SILVA, 1998).

O povo Mura da região de Autazes vive em ínfimo território cercado por fazendas que causam impactos ambiental e sociocultural diretamente na vida desse povo. Durante o Curso FPI, docentes mura afirmavam que é recorrente a invasão de rebanhos no território das aldeias mura, provocando destruição de suas roças, plantações, espaços de caça, de pesca, de banho e seus lugares sagrados. Os conflitos se intensificam quando o povo Mura decide matar alguma cabeça de gado em suas terras, o que seria uma forma de retaliação à afronta dos fazendeiros. Em outros casos mais graves de invasão do território, recorrem à FUNAI, ao Ministério Público Federal e a outros órgãos de proteção para ter seus direitos respeitados.

Em 2016, lideranças mura de Autazes participaram de uma audiência pública na Assembleia Legislativa do Amazonas - ALEAM, em Manaus, solicitada por parlamentares que apoiavam fazendeiros e proprietários de terra que se sentiam prejudicados com a revisão do processo de demarcação da Terra Indígena Murutinga, favorável ao povo Mura. O cenário era de tensão, já que o povo Mura não havia sido convidado. De um lado estavam fazendeiros, produtores rurais e, do outro lado, lideranças mura e apoiadores da causa indígena. Tal composição se confrontava revelando o que Canclini (1995) escreveu sobre *indígenas e globalização*, ao observar que a complexidade das rebeliões e mobilização indígenas se tornam imperceptíveis na vida diária em função de que “[...] muitos setores da nossa economia não podem se desenvolver sem a participação de trinta milhões de índios que vivem na América Latina” (p. 204). Naquele cenário, totalmente polarizado, o que estava em disputa era a defesa do não direito de participação dos indígenas nas discussões que impactam diretamente suas vidas e das futuras gerações do povo Mura.

Esse episódio evidencia que a relação do povo Mura com a sociedade nacional, desde o início do contato e até hoje foi marcada por tensões e confrontos que se intensificam com a política econômica neoliberal que explora as riquezas naturais, acentuando a marginalização dos povos indígenas; agrava a migração e o confronto por território e pelo poder político; intensifica conflitos interculturais e fortalece o racismo nas fronteiras

nacionais (CANCLINI, 1995). De acordo com o autor, esse campo de tensão se intensifica e faz-se necessária a elaboração de políticas públicas de educação, saúde, comunicação e regulamentações trabalhistas no sentido de promover a convivência democrática interétnica.

Partindo desse entendimento, as políticas públicas e os projetos do século XXI não podem desconsiderar as epistemologias dos povos indígenas que, durante mais de cinco séculos, mantiveram sua riqueza social, histórica, cultural, linguística, espiritual e epistemologias que compõem a multidiversidade humana, protegendo a Mãe Terra, contrapondo-se à destruição das florestas, da fauna, dos rios e de outras formas de vida nela existentes. Nesse sentido, as práticas dos povos indígenas refletem o Bem Viver, proposta que vem sendo discutida em países da América Latina e outros continentes (ACOSTA, 2012).

Segundo Acosta (2012, p. 23) “o Bem Viver, Buen Vivir ou Vivir Bien também pode ser interpretado como *sumak kawsay* (kíchwa), *suma qamaña* (aymara) ou *nhandereko* (guarani), e se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida”. O autor ensina que o Bem Viver é, fundamentalmente, originário da “matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza” (p. 24). A harmonia não significa neutralidade frente à realidade, mas a convivência equilibrada das distintas formas de vida, como parte do todo.

A relação de diálogo com os povos indígenas move ideias e ações em práticas concretas, canais de acolhimento das epistemologias indígenas no sentido de incluir seus conhecimentos nos currículos de cursos de ensino superior, na formação de docentes indígenas e não-indígenas e provocar fissuras nas estruturas cristalizadas das Instituições de Ensino Superior - IES e dos demais Sistemas de Ensino que ainda excluem a diferença e os Outros.

Ao propor uma base nacional a BNCC aprovada recentemente no Brasil reforça a invisibilidade de uma nação pluricultural. No processo anterior à sua aprovação, o Movimento Indígena e seus aliados, assim como os demais movimentos sociais foram chamados a reagir, numa correlação de forças para fazer cumprir os direitos constitucionais de grupos minoritários – indígenas e afro-brasileiros – que ficaram praticamente imperceptíveis na proposta que balizam os currículos escolares e os currículos dos Cursos de Licenciatura, entrando em consonância com as reformas educativas neoliberais. Nesse sentido, Libâneo (2012), nos ajuda a compreender que:

[...] as políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades *mínimas* de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das

políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza (p. 2 - grifo do autor).

É nesse campo de reforma política neoliberal que se efetivam as reformas educacionais como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, assim como as políticas e programas de formação inicial e continuada de docentes no Brasil. Percebemos que no atual contexto intensificou-se o conservadorismo político e religioso na sociedade, o que exige propostas de educação intercultural crítica para construir e promover relações justas superando o preconceito e o racismo que atingem os povos indígenas, afrodescendentes, ribeirinhos, mulheres, homossexuais e outras minorias. Neste sentido, acreditamos que “a educação intercultural não tem sentido, se não se propõe a – além de fortalecer a autoestima individual e coletiva dos injustamente menosprezados – desmontar esses padrões perversos de relação social” (TUBINO, 2016, p. 28).

A relação do povo Mura com o Estado foi, e é, marcada por tensões. No início da década de 1990, a partir do Movimento Indígena mais amplo, o povo Mura criou o Conselho Indígena Mura - CIM, entidade representativa máxima do povo Mura, ligada à Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB. O CIM foi um importante protagonista no processo de conquistas políticas e sociais do povo Mura (SANTOS, 2008). Na última década, devido a conflitos e divisões internas do povo Mura, acentuadas pela interferência da política partidária, o CIM foi fragilizado e até desacreditado, situação essa que está buscando reverter, com novos dirigentes, desde 2017.

A atuação do CIM foi fundamental para a criação da Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM⁴⁵, que tem se destacado como a principal protagonista do processo de Educação Escolar Indígena no município de Autazes e no estado. Nesse contexto, o CIM mobilizou o povo no processo de criação de outras organizações como a Organização das Mulheres Indígenas Mura - OMIM; Organização dos Estudantes Indígenas Mura - OEIM; entidades que atuam no campo das lutas sociais coletivas do povo Mura e extrapolam o município de Autazes.

No contexto das relações do povo Mura com a sociedade não-indígena, docentes mura da região de Autazes têm ocupado diversos espaços públicos institucionais em nível local e estadual como: o Setor de Educação Escolar Mura - SEEM; o Conselho Municipal de Educação de Autazes - CME; o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do

⁴⁵ Sobre a OPIM, ver o trabalho de SANTOS, L. G. V. A Organização dos Professores Indígenas Mura: um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no município de Autazes no período de 1991-2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

Amazonas CEEI/AM; e a Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação - GEEI/SEDUC/AM, entre outros. São novas lideranças indígenas que surgem, principalmente, do protagonismo da OPIM e ocupam espaços estratégicos na gestão pública onde podem fazer o controle social das políticas direcionadas, ou não, aos povos indígenas e, especificamente, ao povo Mura. Tais espaços não estão deslocados das suas lutas contemporâneas pelo direito à manutenção do território, educação e saúde diferenciadas, emprego e sustentabilidade.

O conflito pelo território é permanente, acirrando-se, como já apontamos, durante o processo de revisão da Terra Indígena Murutinga. Ultimamente o povo Mura vem sendo ameaçado pelo projeto de mineração empreendido pela empresa Potássio do Brasil LTDA, que envolve, também, outros municípios do Amazonas.

A relação do povo Mura com o restante da sociedade tem sido de conflitos que se estabelecem no município de Autazes, ora por fazendeiros e madeireiros que exploram a mão de obra indígena ao exigir que forneçam riquezas existentes em suas reservas; ora pelos barcos pesqueiros que usam redes e instrumentos sofisticados para captura de peixes destinados à comercialização; ora pelo Estado, que elabora, apoia e financia megaprojetos nacionais e internacionais que avançam sobre a natureza, explorando e destruindo riquezas animais, vegetais e minerais. Riquezas essas que permanecem protegidas, em grande parte, pelos povos indígenas, guardiões milenares de regiões que o projeto colonizador vem buscando explorar. Tais projetos destroem e desagregam a vida de milhares de seres. Entre os humanos, provocam e intensificam problemas socioculturais como a exploração sexual, a transmissão de Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST, consumo de drogas como o álcool que afeta, sobretudo, os/as jovens destruindo suas vidas e de seus familiares.

Dentre os grandes projetos, destacamos a construção de usinas hidrelétricas que atingiram o território do povo Munduruku e de outros povos, na região do Tapajós, estados do Pará e Mato Grosso. Torres (2017)⁴⁶ enfatiza que “em 2013 o consórcio responsável pela construção da usina hidrelétrica de Teles Pires – composto pelas empresas Odebrecht, Voith, Alston, PCE e Intertechne – obteve autorização judicial para iniciar a obra e acabou com as corredeiras.” O referido empreendimento explodiu as pedras, destruindo um trecho de cachoeiras do rio Teles Pires, conhecido por “Sete Quedas ou Paribixexe em Munduruku”, lugar sagrado dos espíritos ancestrais daquele povo. A destruição das corredeiras impactou diretamente a vida, a cultura e a cosmologia do povo Munduruku, evidenciada na fala da

⁴⁶ TORRES, M. Hidrelétricas avançam sobre terras e vidas Munduruku, 2017. Disponível em: <<https://pt.mongabay.com/2017/02/gente-vai-morrer-no-espírito-tambem/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

matriarca Krixi Biwün: “a gente tinha esse lugar sagrado e quando morria ia pra lá. Mas como o governo agora tá dinamitando tudo, mesmo indo pra ser espírito, a gente vai acabar. A gente vai morrer no espírito, também [...]” (TORRES, 2017). Os direitos indígenas foram violados, assim como foi violado o patrimônio cultural material, imaterial e simbólico dos povos indígenas e de outras formas de vida que habitam o território, as florestas, as águas e as pedras do rio Teles Pires.

Os conflitos são intensos e têm levado os povos indígenas a denunciarem junto ao Ministério Público Federal - MPF, com algumas ações favoráveis aos índios, mas as autoridades políticas comprometidas com os setores hidrelétricos interessados vencem nas instâncias superiores através de recursos como a “Suspensão de Segurança” que, de acordo com Torres (2017) é um “instrumento jurídico amplamente empregado pela ditadura militar, em que uma decisão judicial fundamentada legalmente pode ser revertida em instância superior em nome da ‘segurança nacional’ ou da ‘ordem pública’ ou da ‘economia nacional’.” Nesse contexto político brasileiro os povos indígenas têm seus direitos ameaçados por instrumentos materializados em Propostas de Emenda Constitucional - PEC⁴⁷, Projeto de Lei - PL e outros instrumentos jurídicos apoiados pela bancada parlamentar que defende o agronegócio e a mineração, que estão avançando sobre as Terras Indígenas - TI.

Do mesmo modo, o povo Mura da região de Autazes vem sendo ameaçado pelo “Projeto Potássio Amazonas - Autazes”, empreendido pela empresa Potássio do Brasil LTDA. Essa empresa iniciou as atividades de pesquisa com uma série de irregularidades, conforme a Ação Civil Pública - ACP, Ministério Público Federal – MPF, Procuradoria da República no Estado do Amazonas⁴⁸, após ter sido denunciada por lideranças indígenas mura de várias aldeias de Autazes. Uma das irregularidades que motivou a denúncia foi a não realização de consulta livre, prévia e informada, junto às aldeias indígenas e comunidades ribeirinhas que foram afetadas, conforme prevê a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, da qual o Brasil é signatário.

De acordo com o MPF (2016), as atividades de prospecção da empresa Potássio do Brasil LTDA, atingiram, diretamente, áreas de uso coletivo do povo Mura, a Terra Indígena Jauary, a partir de 2013. Nesse período, a Fundação Nacional do Índio - FUNAI notificou a referida empresa para suspender as atividades por estar incidindo, diretamente, sobre as

⁴⁷ A PEC 215 propõe que a demarcação de Terras Indígenas, a titulação de Áreas Quilombolas e Unidades de Conservação Ambiental, passem a ser de responsabilidade, exclusiva, do Poder Legislativo que é composto pela Câmara dos Deputados e Senado Federal. Atualmente, a demarcação de Terra Indígena, compete ao Presidente da República.

⁴⁸ Assinada em 2 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/docs/acp-potassio-do-brasil-mineracao-autazes-1/at_download/file>. Acesso em: 16 fev. 2018.

Terras Indígenas do povo Mura. Entretanto, a empresa continuou com as atividades e os impactos ambientais e socioculturais vem repercutindo na vida desse povo, motivando conflitos e divisões internas, inclusive, com suspeita de cooptação de lideranças mura em troca de apoio.

Tais conflitos se intensificaram quando um cemitério do povo Mura foi afetado durante “[...] a limpeza da área destinada à pesquisa, na localidade conhecida como Ilha do Amor, e que somente após os indígenas ameaçarem atear fogo na balsa a empresa parou com as escavações” (MPF, 2016, p. 6). Ressaltamos que existe apoio de políticos parlamentares da região e de empresários interessados nos lucros que terão com o “Projeto Potássio Amazonas - Autazes”. Durante os deslocamentos para realizar a pesquisa de campo, participamos de reuniões em duas aldeias e, nas falas de algumas lideranças, era perceptível a tensão e divisão do povo Mura.

O fato é que o MPF determinou a anulação da Licença Prévia n. 54/15, emitida pelo Instituto de Proteção Ambiental do Estado do Amazonas - IPAAM e das autorizações para a realização da pesquisa mineral concedidas pelo Departamento Nacional de Produção Mineral - DNPM, como se observa abaixo:

c) determinar à pessoa jurídica **POTÁSSIO DO BRASIL que se abstenha de realizar qualquer ato ou procedimento concernente à implementação do projeto Potássio Amazonas Autazes** até que se realize, com o auxílio da FUNAI e/ou organizações idôneas especialistas na matéria, o procedimento de consulta prévia, livre, informada e de boa-fé, nos termos da Convenção no 169 da OIT, mediante as condições previamente acordadas com o povo Mura das TI Jauary e Paracuhuba, bem como às comunidades ribeirinhas identificadas em estudos específicos, levando-se em consideração seus modos de vida e de representação tradicionais na elaboração formal de um procedimento a ser seguido para a realização da consulta [...]; (MPF, 2016, p. 58-59, grifo no original).

A referida ACP/MPF solicita condenação aos réus – Potássio do Brasil LTDA, IPAAM e DNPM –, ao pagamento de indenização⁴⁹ por danos coletivos morais, ao povo Mura e comunidades ribeirinhas, diretamente afetadas, mas a suspensão das atividades do “Projeto Potássio Amazonas - Autazes”, só se efetivou, após um acordo proposto durante audiência pública realizada em julho de 2017. Recentemente, entre 19 e 23 de fevereiro de 2018, na Terra Indígena Murutinga, foi realizada uma assembleia referente a pré-consulta,

⁴⁹ Potássio do Brasil R\$500.000,00 (quinhentos mil reais); IPAAM R\$100.000,00 (cem mil reais); e DNPM R\$100.000,00 (cem mil reais), respectivamente, “[...] a serem revertidos em benefício das comunidades afetadas pelo projeto Potássio Amazonas Autazes, por meio de projetos a serem construídos em conjunto com suas instâncias representativas, FUNAI e demais órgãos envolvidos na matéria, e o acompanhamento do MPF e órgãos de controle” (MPF, 2016, p. 61).

envolvendo o povo Mura dos municípios de Autazes, Careiro da Várzea, Careiro Castanho e Manaquiri⁵⁰. Tais questões estão diretamente ligadas à formação e prática intercultural crítica de docentes mura que são chamados a participar do debate como lideranças intelectuais.

No campo da educação escolar, a questão do “Projeto Potássio Amazonas – Autazes” foi incluída no calendário oficial⁵¹ da Secretaria Municipal de Educação de Autazes - SEMED, com a “semana da potássio”. Ao questionarmos sobre o assunto entre docentes de uma das escolas participantes da pesquisa, alguns docentes mura informaram que a atividade não foi realizada nas escolas indígenas. Como a escola tem uma função social importante nas lutas do povo Mura, entendemos que tal debate que pode ser incluído nas escolas indígenas, inclusive como tema de seminários envolvendo toda a aldeia – docentes, discentes, pais, mães, lideranças, profissionais da educação e da saúde – para discutir os impactos ambientais e socioculturais a curto, médio e longo prazo, no território e na vida do povo Mura. Assim, a escola cumpre seu papel ao refletir sobre os problemas atuais que emergem dos conflitos entre sociedade indígena e não-indígena, na busca de solucioná-los (BRASIL, 1998).

Portanto, a universidade tem um papel fundamental no processo de formação intercultural de docentes mura, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, bem como para refletir sobre os problemas contemporâneos que afetam o povo Mura e apontar soluções viáveis na busca e na construção do bem viver. Os elementos discutidos nessa Seção ajudaram a fundamentar a tese de que há uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola, visto que as novas lideranças políticas passam pela escola, espaço onde tecem novas estratégias de luta e de vida do povo Mura. Na dinamicidade dessa relação o povo Mura tece novos símbolos que fazem parte das relações humanas que organizam a vida e o mundo, enquanto uma rede, uma teia de significados (GEERTZ, 1989).

⁵⁰ Conforme Processo N° 0019192-92.2016.4.01.3200 - 1a VARA – MANAUS, Tribunal Federal da Primeira Zona – Seção Judiciária do Amazonas.

⁵¹ Ano letivo 2016.

2 FORMAÇÃO DE DOCENTES INDÍGENAS

Esta Seção inicia apresentando um breve histórico da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil para situar os distintos momentos que antecederam as experiências específicas de ensino superior – as chamadas Licenciaturas Interculturais – voltadas para a formação de docentes indígenas, tema central desta pesquisa, a partir da experiência do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI, turma Mura, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

As reivindicações do Movimento de Professores Indígena pela formação docente intensificaram-se a partir da década de 1980, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988. Entre outras conquistas, os povos indígenas tiveram a garantia de direitos à educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bi-multilíngue, fundamentada em instrumentos legais e normativos nacionais e internacionais que orientaram a reformulação e a criação de uma ampla e avançada legislação que reconhece a diversidade em vários países da América Latina onde a educação intercultural está bastante avançada (LINHART, 2012).

Nesse contexto, no Brasil, só recentemente, algumas Instituições de Ensino Superior - IES públicas aceitaram o desafio de elaborar propostas de cursos de Licenciaturas Interculturais e em outras áreas no atendimento dos povos indígenas. Com relação às Licenciaturas, os cursos são demandados pelo Movimento de Professores Indígenas que instigaram as IES públicas em busca de cursos que lhes habilitassem para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, nas escolas indígenas. A instituição pioneira a criar um curso de Licenciatura Intercultural foi a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, em 2001. O Projeto Pedagógico do Curso foi elaborado com a participação de lideranças indígenas e serviu de referência para outras IES na elaboração de suas propostas.

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2016, vinte IES públicas ofertavam cerca de vinte e seis cursos de Licenciatura Intercultural em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 2016). Experiências como da Universidade Federal de Roraima - UFRR, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, entre outras, protagonizaram propostas de cursos construídas coletivamente com os povos indígenas.

Pelo levantamento realizado no site das IES públicas da região norte, em 2017, percebemos que as instituições do estado de Tocantins⁵² não ofereciam cursos de Licenciatura Intercultural. Mapeamos as IES que ofertaram ou ofertam esses cursos: Universidade Federal de Roraima - UFRR; Universidade Federal do Amapá - UNIFAP; Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Universidade Federal do Acre - UFAC; Universidade do Estado do Pará - UEPA; Universidade do Estado do Amazonas - UEA; e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Campus São Gabriel da Cachoeira/AM⁵³.

A Universidade Federal de Roraima - UFRR criou, em 2001, o Núcleo Insikiran, e vem oferecendo o Curso de Licenciatura Intercultural. O Núcleo transformou-se no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena que, atualmente, oferece três cursos específicos: Licenciatura Intercultural Indígena, criado em 2001; Bacharelado em Gestão Territorial Indígena, criado em 2009; e, Bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva Indígena, criado em 2012. Assim, além do curso de Licenciatura Intercultural, o Insikiran oferece cursos em outras áreas do conhecimento que são reivindicados pelos povos indígenas.

Dentre as IES do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas - UFAM oferece dois cursos de Licenciatura Intercultural⁵⁴. A Universidade do Estado do Amazonas - UEA ofertou uma única turma de Licenciatura Intercultural na região do alto Solimões, em 2005. Em 2009, a UEA ofereceu o curso de Pedagogia Intercultural Indígena atendendo diferentes municípios do Amazonas. Atualmente a UEA oferece turmas presenciais desse curso na região do alto Solimões, municípios de São Paulo de Olivença/AM e Atalaia do Norte/AM.

Entre as IES que atuam junto aos povos indígenas é unânime a afirmação de que os cursos de Licenciatura Intercultural colocam enormes desafios para as coordenações, docentes e para os povos indígenas envolvidos na elaboração da proposta pedagógica, implantação, desenvolvimento e finalização das turmas. Dentre os desafios encontram-se a interculturalidade, bem como as questões administrativas, pedagógicas e humanas – financiamento, gestão de recursos, ensino, pesquisa, extensão, estágio, avaliação, docentes – assim como a institucionalização e reconhecimento dos cursos. Além disso, existem outros elementos não menos desafiadores, sobretudo na região Amazônica, dada sua amplitude: o investimento, os deslocamentos, os custos e a estrutura física onde os cursos são realizados.

⁵² Os povos indígenas do estado de Tocantins são atendidos pela Universidade Federal de Goiás - UFG.

⁵³ Ofertou uma turma, de Licenciatura em Física, no município de São Gabriel da Cachoeira/AM.

⁵⁴ Licenciatura Formação de Professores Indígenas, da Faculdade de Educação - FACED; e Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais - IFCHS.

No caso aqui estudado, a experiência com a turma Mura, a prefeitura de Autazes, à época da elaboração e implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas FPI, apoiou, dialogou com a UFAM, com a comissão de docentes responsável e com a Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM. Entretanto, a gestão posterior foi menos sensível em relação ao diálogo com a UFAM e com a OPIM, muitas vezes limitando-se a cumprir o Convênio com a UFAM mediante pressão, sem movimento efetivo de apoio e participação nas ações e eventos programados pelo Curso, como se verificou no Seminário de Avaliação Parcial, em 2010, e na cerimônia de colação de grau realizada em Autazes, em dezembro de 2013. Nesses eventos, participaram apenas o Secretário e a Subsecretária Municipal de Educação de Autazes/AM.

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A presença da educação escolar entre indígenas se deu desde o contato dos colonizadores com os diferentes povos indígenas que aqui habitavam. As primeiras iniciativas de educação escolar estiveram a cargo de missionários religiosos. Estes defendiam os interesses da Colônia – ampliação do domínio territorial, exploração de riquezas naturais e de mão de obra – e da Igreja – com a expansão e propagação da fé católica. A educação escolar foi utilizada como principal instrumento de apagamento da diferença e da diversidade de povos, culturas e línguas indígenas visando integrá-los à sociedade nacional.

O estudo de Ferreira (1992) foi pioneiro e serviu de referência para muitas pesquisas sobre a temática da educação escolar indígena, ao propor quatro fases da educação escolar indígena no Brasil: 1. Catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2. A integração dos índios à comunhão nacional: do Serviço de Proteção aos Índios - SPI à Fundação Nacional do Índio - FUNAI, *Summer Institute of Linguistic* - SIL e outras missões religiosas; 3. A formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não-governamentais aos encontros de educação para índios; 4. Experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

D'Angelis (2012), por sua vez, aponta três grandes períodos da educação escolar indígena: 1. Escola de Catequese; 2. Escolas de “Primeiras Letras” e Projeto Civilizador; 3. Ensino Bilíngue, subdividido-as em cinco fases distintas.

O período que D'Angelis (2012) chamou de “Escola de Catequese” se desenvolveu entre meados do século XVI até meados do século XVIII. As ações de educação escolar eram

praticadas pelas missões religiosas com o objetivo de converter os índios ao Cristianismo e garantir mão de obra para a Colônia. Nesse período os principais atores “[...] eram os missionários jesuítas: portugueses, de São Vicente (São Paulo) para o Norte, até a calha do Rio Amazonas; espanhóis, no Sul e, por um certo período, no Sul do Mato Grosso do Sul” (p. 19). A ação dos missionários jesuítas teve a duração de aproximadamente dois séculos, ou seja, iniciou com a chegada da Companhia de Jesus, em 1549, e terminou com a sua expulsão, entre 1759 e 1767.

D’Angelis (2012) pontua que o período “Escolas de ‘Primeiras Letras’ e Projeto Civilizador” se estabeleceu entre o século XVIII e o século XIX. Esse período teve duas fases: a) Pombal e seu legado; e, b) Império, 1ª República e Ditadura Vargas.

A fase que D’Angelis (2012) denomina “Pombal e seu legado” se desenvolveu do século XVIII até meados do século XIX. Foi um contexto marcado por mudanças na política e na educação escolar para os índios, estabelecida no “Diretório Pombalino”, que determinava que deveriam existir duas escolas nos aldeamentos: uma para meninos e outra para meninas, ambas voltadas para o ensino da leitura e da escrita. Estas deveriam ensinar, também, ofícios para os meninos e para as meninas de acordo com o sexo. O que deveria ser ensinado aos meninos e às meninas retratava a educação escolar da sociedade patriarcal que atribuía o espaço público ao homem e o espaço privado à mulher (MÜLLER, 1999).

D’Angelis (2012) pontua que o “Diretório Pombalino” determinava o uso da língua portuguesa nas escolas e proibia que os indígenas usassem a língua de suas nações ou a língua geral, *nheengatu*. No entanto, as escolas não funcionaram na prática, como previsto, mas serviram aos intentos de funcionários do governo colonial como núcleo de poder e corrupção, além de explorar mão de obra indígena. Em 1798, a Carta Régia revogou o “Diretório Pombalino” e, com ele, a possibilidade de criação de um sistema educacional para os povos indígenas.

A fase “Império, 1ª República e Ditadura Vargas” proposta por D’Angelis (2012), se desenvolveu no Brasil em meados do século XIX até meados do século XX. O Império e suas províncias se voltavam para regular a catequese e “civilização” dos indígenas. O Decreto 426, de 24 de julho de 1845, contém o “Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios” que determinava constituir o posto de Diretor Geral dos Índios em cada Província do Império. Conforme o Art. 1º, §18, do Regulamento, o Diretor, entre outras obrigações, deveria recomendar à Assembleia Provincial, criar “Escolas de Primeiras Letras” para exercer o ensino, onde o missionário não conseguisse dar conta. A educação escolar era direcionada às crianças e adultos indígenas e não indígenas. D’Angelis (2012) afirma que os governantes

da Província não se interessavam pela instrução dos índios e a criação de escolas permaneceu quase como “letra morta” e, de todas as fases já apontadas, talvez no Império tenha sido a que menos criou escolas para índios.

Com a proclamação da República, em 1889, a maioria dos estados da federação não priorizou a proteção ou assistência aos povos indígenas. De acordo com Souza Lima (1995), o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPILTN foi criado em 1910 e, em 1918, transformou-se no Serviço de Proteção ao Índio - SPI. D’Angelis (2012) afirma que a partir do SPI, houve o aceleração na disseminação de escolas para indígenas, mas estas não se diferenciavam das escolas rurais do país, com ensino da leitura e da escrita na língua portuguesa.

Paralelamente às ações do SPI, diferentes missões religiosas (católicas e protestantes) intensificaram suas ações em várias regiões do país, estabelecendo os sistemas de internato onde as crianças e jovens indígenas eram submetidos ao ensino escolar em língua portuguesa, sendo proibidas de falar suas línguas nativas. Tanto as escolas mantidas pelo SPI quanto as escolas missionárias visavam à integração e assimilação dos indígenas por meio da escola.

O terceiro período proposto por D’Angelis (2012), chamado “Ensino Bilíngue” é situado de 1970 até o século XXI e é composto por duas fases: a) Ditadura Militar, Funai, SIL e ensino bilíngue transicional que se estabeleceu nas décadas de 1960 a 1980; b) Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola, da década de 1980 até o início do século XXI.

Em 1967, com a extinção do SPI, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que deu continuidade ao processo de educação escolar para os índios que se efetivava na política indigenista do extinto órgão. A FUNAI assumiu a política indigenista dos governos militares e, deu continuidade ao processo iniciado pelo SPI, mantendo a atuação de pesquisadores missionários do *Summer Institute of Linguistics* - SIL nas áreas indígenas (D’ANGELIS, 2012). Em relação ao “Ensino Bilíngue”, vale registrar que nem todos os povos indígenas vivenciaram essa fase. O povo Mura, possivelmente, não vivenciou visto que na época das escolas da FUNAI, o povo Mura já era monolíngue em português, o que ocorreu com outros povos indígenas do país.

Na década de 1970, o SIL introduziu um sistema de ensino bilíngue entre vários povos indígenas falantes de suas línguas. A metodologia do ensino bilíngue utilizada pelo SIL, como já referido por Luciano (2013), Silva (1998), Ferreira (1992), se dava como “bilinguismo de substituição” ou “de transição”, contribuindo para a desvalorização das línguas indígenas, que serviriam de ponte para a introdução e o domínio da língua portuguesa,

tendo como estratégia, a tradução de textos bíblicos nas línguas indígenas dos povos atendidos.

O período “Indigenismo alternativo, movimento indígena e escola” proposto por D’Angelis (2012), teve início em meados de 1980 e início do Século XXI. Esse contexto foi marcado pelo protagonismo do Movimento Indígena com a criação de organizações indígenas e indigenistas, assim como o surgimento de propostas alternativas de educação escolar indígena, que estimularam mudanças no ensino praticado nas escolas das aldeias, com ação do Conselho Indigenista Missionário - CIMI e de Organizações Não-Governamentais - ONG.

Após a Constituição Federal de 1988, por força do Movimento, ampliou-se a oferta da educação escolar indígena. Por meio do Decreto Presidencial n. 26/91, a educação escolar indígena passou a ser coordenada pelo Ministério da Educação - MEC, sendo criadas as diretrizes para a educação escolar indígena específica e diferenciada. De acordo com D’Angelis (2012, p. 24), “finalmente, esse período é marcado também por um conjunto de investimentos, nunca antes feito, em formação de professores indígenas, e o surgimento de um forte movimento e organizações desses professores”. A escola indígena passa a ser protagonizada pelos povos indígenas como um espaço privilegiado para o fortalecimento de seus projetos societários de presente e de futuro. Foi nesse contexto que surgiram os cursos de Magistério Indígena e as Licenciaturas Interculturais discutidas mais a frente nesta Seção.

Souza Lima (1995) discute sobre o processo histórico da educação escolar indígena, e aponta que: do século XVI ao século XVIII, a Coroa portuguesa via o índio como “catecúmeno cristão” e, por meio da escola e da ação dos missionários, pretendia cristianizá-los; no século XIX o índio era visto como “súdito do Imperador” e fazia-se necessário civilizá-lo e integrá-lo à monarquia. Nessa perspectiva, a escola impôs o ensino eurocêntrico e transformou os modos de vida de milhares de indígenas, confinando-os em aldeias, na tentativa de habilitá-los ao trabalho como mão de obra; o século XX idealizou o índio como “cidadão nacional”, patriota brasileiro, consciente e integrado à sociedade, mas, contraditoriamente, sob o domínio do “poder tutelar” do Estado.

O primeiro poder estatal empreendido e direcionado às populações indígenas no território brasileiro, de acordo com Souza Lima (1995), foi o SPI. A forma de organização funcional, administrativa e a composição social desse órgão esteve integrada aos seguintes Ministérios: Ministério da Agricultura Indústria e Comércio - MAIC de 1910-1930; Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio - MTIC de 1930-1934; Ministério da Guerra, de 1934-1939; e Ministério da Agricultura 1939-1967. Tal vinculação é reveladora da função que o SPI, enquanto responsável pela política indigenista do Estado brasileiro, deveria cumprir

junto aos povos indígenas, o que evidencia a ausência de um órgão específico responsável pela educação escolar indígena.

A primeira fase do SPI era voltada para a “pacificação” dos índios. A segunda fase foi marcada pelas ações de “educação” com a implantação de escolas para atrair e fixar os índios em espaços próximos às áreas de administração dos postos indígenas. A terceira fase empreendia ações no sentido de “civilizar” os índios e transformá-los em trabalhadores. A quarta fase visava à emancipação definitiva e integração dos índios à “civilização” nacional (SOUZA LIMA, 1995).

Nessa conjuntura, ganharam força no Brasil, teorias fundamentadas nas ideias de Darcy Ribeiro (1979), que previa etapas pelas quais os indígenas deveriam passar até que fossem totalmente integrados à “civilização” nacional. A primeira etapa refere-se aos grupos indígenas isolados, não alcançados pela sociedade nacional; a segunda etapa, relacionava-se aos grupos indígenas em situação de “contato intermitente” com a “civilização”, habitantes de regiões em processo de ocupação pelas frentes de expansão, mas que guardavam certa autonomia cultural e econômica; a terceira etapa refere-se aos grupos indígenas que mantinham contato permanente e comunicação direta com a sociedade nacional, dependentes de artigos e produtos industrializados, inseridos na economia mercantil da região; a quarta etapa previa a “integração” dos grupos indígenas que estavam confinados em pequenas áreas de seus antigos territórios, totalmente dependentes da economia regional, mestiços e falantes da língua portuguesa, mantendo apenas a lealdade étnica.

Influenciada por essas ideias, a FUNAI desenvolveu ações de educação escolar, fortemente ambíguas, marcadas pela continuidade dos modelos praticados pelo SPI, mantendo “[...] sua função de instrumento de assimilação dos povos indígenas à sociedade nacional, ao mesmo tempo que, afastando-se da proibição instituída pelo SPI, reconheceu a importância do uso da língua materna na alfabetização e nas séries iniciais do ensino elementar” (LUCIANO, 2013, p. 50). O uso das línguas indígenas nas escolas mantidas pela FUNAI tornou-se obrigatório a partir do Estatuto do Índio - Lei nº 6001/73.

Para empreendê-lo, a FUNAI atribuiu ao SIL a responsabilidade pelo ensino bilíngue. A política de reconhecimento do uso das línguas indígenas na escola avançou em relação à política de educação escolar do SPI. No entanto, Silva (1998) alerta que o ensino bilíngue praticado pela FUNAI e SIL se constituía como estratégia para integrar os indígenas à sociedade nacional, respondendo aos interesses civilizatórios do Estado brasileiro. A autora destaca que, mesmo com todas as críticas e contradições possíveis, o SIL deu alguma visibilidade às línguas indígenas, mas é injustificável a ideologia de dominação religiosa

empreendida para acelerar a integração dos povos indígenas à sociedade nacional e servir ao proselitismo religioso.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por importantes transformações políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais. A Constituição Federal do Brasil de 1988 assegurou mudanças fundamentais na relação do Estado brasileiro com os povos indígenas ao garantir no Capítulo VIII - Dos Índios (Artigos 231 e 232), o reconhecimento de direitos que superam o regime de tutela da legislação anterior:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

A Constituição Federal garantiu aos povos indígenas, o direito de manter e utilizar suas línguas e sistemas de educação próprios. No início da década de 1990, com o esvaziamento da FUNAI, a política de educação escolar indígena passou a ser conduzida pelo Ministério da Educação - MEC e, as ações desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos estados e municípios, em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do MEC, sob o sistema de colaboração. Nesse contexto, houve significativo avanço na legislação, o que impulsionou a elaboração de políticas públicas e programas fundamentados nos princípios da educação escolar indígena diferenciada.

A educação escolar indígena diferenciada é efetivada a partir da escola fundamentada pelos pressupostos metodológicos, e princípios baseados na transmissão de conhecimentos indígenas que fortaleçam os sistemas próprios de cada povo, assim como na obtenção de conhecimentos e tecnologias não indígenas na busca da complementaridade. A educação escolar diferenciada gerou expectativas nos povos indígenas de que a escola indígena poderia ajudar a solucionar os problemas contemporâneos das aldeias, sem negar os conhecimentos de cada povo, como a escola da tutela fazia (LUCIANO, 2013).

O documento “Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena”, lançado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, em 1994, permanece atual. A contribuição das Diretrizes apontou avanços na proposta da escola indígena diferenciada. Propõe novas maneiras de pensar a diversidade cultural e o papel da educação escolar indígena nesse

processo, como exposto no item 3 - Princípios gerais, subitem 3.6 – Escola indígena: específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, reproduzido aqui na íntegra:

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas. A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contravalores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação.

Como decorrência da visão exposta, a educação escolar indígena tem de ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1994, p. 12).

Para que a escola indígena fundamentada nesses princípios se consolide, faz-se necessária a participação direta dos povos indígenas. Um dos desafios é formar docentes indígenas com processos baseados nos princípios da educação escolar indígena apresentados acima. Desafios estes que não estão, com raríssimas exceções, na base da formação de docentes não-indígenas que atuam junto aos povos indígenas. Os currículos dos cursos, em especial as licenciaturas, das Instituições de Ensino Superior - IES não contemplaram a diversidade e a educação intercultural, como se observa nesse depoimento: “[...] é que nós não somos preparados para fazer interculturalidade [...] é preciso que esse espaço de formação docente seja um espaço constante [...]” (Docente UFAM 2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, significou um avanço com a proposição de dois artigos, 78 e 79, que dispõem sobre a educação escolar indígena intercultural aos povos indígenas:

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

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

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

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

Os objetivos do Art. 78, explicitam os conhecimentos que devem ser garantidos pela educação escolar indígena bilíngue e intercultural. O Art. 79 aponta a responsabilidade da União de apoiar os Estados e Municípios e desenvolver programas que integrem ensino e pesquisa. Destacamos que para contemplar a formação de professores indígenas em nível superior, o Art. 79 da LDB n. 9.394 foi alterado.

A Resolução nº 03, de 1999, do Conselho Nacional de Educação - CNE prevê normas para o reconhecimento e o funcionamento das escolas indígenas. Na prática, muitas escolas indígenas estão construindo seu Projeto Político-Pedagógico, bem como selecionando os conhecimentos que compõem o currículo, instrumentos de avaliação, metodologias de ensino, calendários. É necessário compreender bem os princípios da educação escolar diferenciada para não polarizar os conhecimentos, mas buscar o equilíbrio possível na perspectiva intercultural.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI traz experiências e contribuição de professores e professoras indígenas de todas as regiões do país. Esse documento foi muito utilizado nos cursos de Magistério Indígena, assim como na elaboração dos currículos das escolas indígenas, nos planos de aula e nas práticas pedagógicas de docentes indígenas, bem como de não-indígenas que atuam junto aos docentes indígenas. Além desses instrumentos existe uma intensa legislação referente à educação escolar indígena específica e diferenciada.

Optamos por trazer aqui mais alguns estudos desenvolvidos na área da educação que problematizam a questão indígena e nos ajudam a analisar a temática formação de professores indígenas. Dentre as pesquisas desenvolvidas na década de 1990 destacamos a tese de Silva (1998) que analisa a educação escolar indígena a partir dos Relatórios dos Encontros Anuais do Conselho de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR⁵⁵. A autora defende que, na ótica do Movimento de Professores Indígenas, a escola e a educação escolar são necessárias para o fortalecimento e a conquista da autonomia dos povos indígenas; configurando-se como uma das principais pautas do Movimento Indígena na região norte.

Entre as pesquisadoras indígenas Taukane (1999) discute a história da educação escolar entre o seu povo, Kurâ-Bakairi, da região do Mato Grosso. A autora analisa como se deu o processo de multiplicação das escolas indígenas e o protagonismo dos professores

⁵⁵ A partir de 2000, passou a chamar-se Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM.

Kurâ-Baikairi; bem como projetos de formação de jovens indígenas desde a década de 1920 até as experiências de educação escolar indígena garantida pela Constituição Federal de 1988. Taukane pontua que a educação escolar Kurâ-Baikairi avançou em função das lutas do povo, mas a política indigenista criou dilemas que os Kurâ-Baikairi tiveram que enfrentar, sobretudo pela desinformação dos funcionários da Secretaria de Educação e pela burocracia a cumprir.

Estudos na área da Antropologia problematizam a educação escolar indígena. Weigel (2000) investigou a escola e a educação escolar entre o povo Baniwa da região do Alto Rio Negro. A autora revela que a escola foi apropriada por esse povo que vê nela a possibilidade de apreender conhecimentos não-indígenas e ter acesso a códigos que consideram necessários na relação com a sociedade não-indígena.

O pesquisador indígena Luciano (2013) também investigou a educação escolar junto ao povo Baniwa, na região do Alto Rio Negro. O autor discute conceitos e ideologias que têm orientado o debate sobre a educação escolar indígena específica, diferenciada, bi/multilíngue, intercultural e comunitária. Para ele, a escola indígena é um espaço que os povos indígenas dispõem para adquirir conhecimentos que os ajudam a retomar a autonomia étnica e comunitária. Embora existam dificuldades na interação intercultural e multicultural entre os povos indígenas, faz-se necessário que a sociedade não-indígena se esforce na compreensão de conceitos fundamentados na educação intercultural no sentido de superação das propostas de educação escolar eurocêntrica, dominante no sistema educacional brasileiro.

A educação escolar indígena tem sido reivindicada pelos povos indígenas e tal demanda contemporânea “[...] é percebida como possibilidade agregadora na resolução de problemas, tanto atuais quanto antigos, gerados pelo contato” (LUCIANO, 2013, p. 36). Os anseios dos povos indígenas se estabelecem no sentido de que os sistemas de educação elaborem e implementem propostas fundamentadas nos princípios da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bi/multilíngue e comunitária.

Fundamentada nesses princípios a educação escolar indígena prevê que os processos educativos próprios dos povos indígenas se articulem às experiências escolares e a escola seja assumida como espaço de fortalecimento dos seus projetos societários. É na escola indígena que os conhecimentos indígenas e não-indígenas podem dialogar, assim como atualizar e fortalecer conhecimentos, culturas, línguas e valores que foram historicamente negados pelas sociedades dominantes.

Embora exista uma legislação avançada para o reconhecimento da diversidade, percebemos que as estruturas monoculturais da nossa sociedade ainda são reproduzidas nas instituições responsáveis pela elaboração e implementação de políticas públicas e programas

de educação escolar indígena em nível federal, estadual e municipal, evidenciando, que a educação escolar indígena no Brasil avançou mais no discurso do que na prática. Entendemos que “[...] esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas” (BRASIL, 1998, p. 24).

Para superar essa espécie de abismo entre a legislação, o discurso e a prática da educação escolar indígena, faz-se necessário investir na construção e mediação de relações mais democráticas entre o Estado, os povos indígenas e a sociedade não-indígena para avançar na efetivação de propostas de educação intercultural crítica. Nossa experiência permite afirmar que Instituições de Ensino Superior - IES que atuam junto aos povos indígenas ainda não apesar do colorido de suas vestimentas, da diversidade de línguas, danças, cantos e conhecimentos milenares que a cegueira institucional não permite enxergar. Nesse sentido, “para confrontar la hegemonía y colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y practicas, incluyendo nuestras practicas pedagógicas” (WALSH, 2007, p. 33).

Ainda é comum o preconceito, a discriminação, o racismo e a exclusão dos povos indígenas e outras minorias nos espaços institucionais públicos e privados. O depoimento abaixo revela o preconceito institucional durante o processo seletivo do curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI, turma Mura: “[...] eu lembro que quando fomos fazer o vestibular, o pessoal da COMVEST⁵⁶ foi junto e um deles comentou: ué, mas esses caras não são índios, né? Eles falam português e nem o nome deles é nome indígena, como é que eles são índios? (Docente UFAM 6).

Essa fala é muito comum no ambiente acadêmico e na sociedade brasileira de modo geral. Quem trabalha com indígenas também sofre preconceito e muitas vezes ouvimos frases colonizadoras: “lá vem a protetora de índio”; “cuidado com os índios”; “índio não precisa fazer faculdade”; “você só vive no meio dos índios”, e muitas outras. É necessário interculturalizar as instituições de ensino na busca de superar o preconceito e os estigmas que levam a essas e outras posturas como afirma Tubino (2016, p. 23):

Um estigma é um atributo que colocamos e projetamos, de maneira inconsciente, em uma pessoa, por seu pertencimento a um grupo social, categorizado como socialmente menosprezado. Isso gera ‘projeções’ desumanizantes e desqualificadoras, que anulam simbolicamente a pessoa. Nojo, rejeição, medo, são algumas das reações involuntárias que os estigmas produzem.

⁵⁶ Comissão Permanente de Concursos da Universidade Federal do Amazonas.

A educação intercultural não está nos currículos da maioria dos cursos convencionais das IES, com destaque às Licenciaturas, e são poucas as pessoas que conseguem compreender e aceitar os direitos que dão origem a programas e políticas afirmativas específicas para os povos indígenas e outras minorias, assim como, poucas toleram a presença desses sujeitos nos seus espaços físicos. De acordo com Candau (2012, p. 247), as políticas afirmativas “[...] visam a melhores condições de vida para os grupos marginalizados, à superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das desigualdades sociais”.

A nossa experiência atuando junto aos povos indígenas revela situações que apontam para a urgência de políticas de educação que contemplem a interculturalidade, para superar as velhas práticas e avançar na construção de relações mais equitativas. O primeiro passo deve ser dado pelas IES que, embora sejam espaços privilegiados da diversidade, ainda estão fechadas e excluem muito mais do que acolhem a diferença, os diversos “Outros”. É necessário investir na efetivação de processos, posturas e práticas decoloniais (WALSH, 2016).

As poucas ações desenvolvidas na maioria das IES brasileiras são programas pontuais, sem financiamento próprio e com pouca visibilidade tanto no espaço acadêmico, como na sociedade, de modo geral. Os indígenas só são vistos quando interessa. O direito dos povos indígenas à educação escolar indígena diferenciada é resultante das lutas políticas do Movimento de Professores Indígenas. Portanto, é urgente construir e “[...] promover uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural crítica que afete todos os atores e as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve” (CANDAUI, 2012, p. 247).

Dentre os espaços de luta do Movimento Indígena na atualidade, destacam-se o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena - FNEEI; a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN; a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues - OGPTB; o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas – FOREEIA; a Organização de Professores Indígena Mura - OPIM, entre outros. O FOREEIA, criado em 2014, tem pautado a educação escolar indígena em nível municipal, estadual e nacional, congregando profissionais da educação e da saúde indígena que lutam por formação em cursos específicos, bem como pela melhoria da educação escolar e saúde indígena. A OPIM, como já enfatizado, é a principal protagonista do processo de educação escolar indígena diferenciada no município de Autazes/AM. Esta, junto com um grupo de docentes da UFAM protagonizou a construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura

Formação de Professores Indígenas, abrindo as portas da UFAM para o povo Mura e para outros povos indígenas da Amazônia.

2.2 O CURSO DE LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS - FPI

Na busca de compreender se há uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes na escola, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígena - FPI, turma Mura; Relatórios das Ações de Estágio; Relatórios de Avaliação do Curso; Trabalhos de Conclusão do Cursos - TCC; fizemos observação das aulas em duas escolas mura e entrevistamos docentes mura e docentes da UFAM. Recuperamos momentos iniciais vivenciados pelo Grupo de Pesquisa⁵⁷ junto ao grupo de docentes da Organização de Professores Indígenas Mura - OPIM com a intenção de realizar pesquisa⁵⁸. No ano de 2002 os/as docentes mura estavam em Manaus participando de um Encontro do Conselho de Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM. Durante o diálogo os/as docentes mura colocaram a condição de que aceitariam participar da pesquisa desde que envolvesse todo o grupo de quarenta e dois docentes da OPIM, o que foi aceito pelo grupo e a pesquisa realizada.

Esse diálogo marcou o início de um processo que estimulou mudanças na formação de docentes da UFAM e docentes mura. Ao refletir sobre tal experiência, entendemos que se constituiu uma relação de confiança entre o Grupo de Pesquisa e a OPIM que resultou em novas pesquisas e na elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI, turma Mura. Os/as docentes da UFAM e a OPIM estabeleceram uma relação intercultural que aponta fundamentos necessários à democracia “[...] capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAUI, 2009, p. 4).

Nesse processo foram realizados oito Fóruns de Formação Continuada Mura⁵⁹ desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa junto com a OPIM. Os Fóruns constituíram-se em espaços de formação e reflexão sobre a prática pedagógica mura e a produção de

⁵⁷ Formação do(a) Educador(a) no contexto Amazônico - FECAM, Ligado à Linha 3 do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas - PPGE/FACED/UFAM, do qual fazíamos parte.

⁵⁸ Intitulada Formação de Professores(as) no contexto Amazônico (2002-2004), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

⁵⁹ Desenvolvidos no contexto de pesquisas realizadas junto ao povo Mura, entre 2002 e 2010.

conhecimentos sobre a realidade das escolas indígenas, enquanto os/as docentes mura continuaram acreditando na possibilidade de dar continuidade à formação docente, em nível superior⁶⁰ na UFAM. Tal possibilidade começou a ser concretizada quando um grupo de docentes mura foi participar de um evento⁶¹ e estabeleceu contato com representantes do Ministério da Educação - MEC, que lhes informaram sobre o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND⁶², financiado pela Secretaria de Educação Superior - SESu e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD⁶³ do Ministério da Educação - MEC.

O Edital convocava as Instituições de Ensino Superior - IES públicas a submeter propostas a um dos eixos: I. Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas Interculturais específicas para formação de professores indígenas em nível superior; II. Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior; III. Permanência de alunos indígenas na educação superior (BRASIL, 2005).

Entretanto, incoerências no Edital motivaram a UFAM a enviar uma consulta à Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena - CGEEI/SECAD/MEC problematizando dois itens do Edital: 1. A exigência de que a proposta indicasse um coordenador indígena graduado; 2. De que cada instituição poderia inscrever até duas propostas, mas não aceitaria inscrições de propostas por uma mesma IES nos eixos I e II. Tais exigências poderiam impedir que as IES submetessem propostas, dada a realidade dos povos indígenas, assim como limitaria a ação das IES ao eleger apenas um dos eixos. A interlocução da UFAM junto ao coordenador⁶⁴ da CGEEI foi positiva, no sentido de que o Edital foi reformulado nos itens consultados. Retirou-se a exigência do coordenador indígena graduado; e permitiu-se que a mesma IES submetesse projetos nos eixos I e II. Entre 2005 e 2013 foram lançados cinco Editais PROLIND.

O movimento que a UFAM realizou permitiu que outras IES pudessem ampliar suas ações junto aos povos indígenas do país em termos de cursos de formação docente. Nessa direção, atendendo solicitação da OPIM, a UFAM concorreu e teve proposta aprovada no eixo II com o Projeto de Elaboração de Curso de Licenciatura específica para Formação de

⁶⁰ Durante esse processo, a OPIM elaborou um projeto para ser encaminhado à Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

⁶¹ 15º Congresso de Leitura do Brasil - COLE, realizado entre 5 e 8 de julho de 2007, na UNICAMP.

⁶² Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005, Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Superior - SESu e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD.

⁶³ Atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

⁶⁴ Dr. Kleber Gesteira Matos.

Professores Indígenas, turma Mura, Autazes/AM. Nesse contexto, de acordo com Silva e Horta (2010), estabeleceu-se um protagonismo compartilhado entre UFAM e OPIM, propiciando momentos profícuos de estudos, discussões e debates na UFAM, na sede do município de Autazes e nas aldeias do povo Mura.

O protagonismo compartilhado entre UFAM e OPIM estimulou uma forma de colaboração intercultural entre a universidade, o povo Mura e a Prefeitura Municipal de Autazes. Essa colaboração foi fundamental no processo que deu origem ao Convênio entre UFAM e Prefeitura de Autazes, fundamental no processo de implantação, desenvolvimento e finalização do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Mura.

Destacamos que o diagnóstico da realidade escolar mura do município de Autazes foi coordenado pela OPIM. Paralelo a esse processo, ocorreram seminários, reuniões e fóruns de discussão na UFAM e em Autazes. Além desses momentos de diálogo, estudos e debates coletivos, o Grupo de Pesquisa articulou intercâmbio entre docentes da UFAM e da Universidade Federal de Roraima - UFRR possibilitando a participação em atividades do Curso de Licenciatura Intercultural daquela IES. Tal atividade envolveu docentes das duas universidades, docentes mura e acadêmicos indígenas do Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR. Na ocasião, em reunião com a participação apenas dos indígenas, o grupo Mura percebeu certa divisão entre as áreas de conhecimento.

Na busca de evitar tal divisão entre as áreas do conhecimento, o grupo de docentes da UFAM e a OPIM, elaboraram o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, de forma que no quinto ano a turma se juntasse novamente no sentido de integração entre as três grandes áreas. Tal decisão entre UFAM e OPIM confirma que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI foi construído coletivamente com intensa participação de lideranças do povo Mura (SILVA e COSTA, 2007).

Pela especificidade da proposta, as articulações internas empreendidas pelo grupo de pesquisa agregaram diferentes áreas do conhecimento que integraram o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI. Esse movimento envolveu constantes diálogos junto à Reitoria, Pró-Reitorias, Faculdade de Educação - FACED, demais setores da UFAM e docentes de cinco unidades acadêmicas⁶⁵ que participaram da Comissão que elaborou o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, como se observa nesses depoimentos:

⁶⁵ Faculdade de Educação - FACED; Instituto de Ciências Humanas e Letras - ICHL; Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF; Instituto de Ciências Exatas - ICE; Instituto de Ciências Biológicas - ICB.

Foi uma honra ter participado desde aquelas discussões do grupo, quando o curso ainda não havia sido implantado. As primeiras reuniões que eu participei foi há dez anos atrás, em 2007 [...] quando eu participei dessa equipe que elaborou o projeto intercultural, pensei nas quatro Físicas, na questão de reforçar bem o lado intuitivo deles [...] (Docente UFAM 4).

Primeiro, a experiência no processo de elaboração do curso que nós éramos responsáveis pelas ementas, porque o desafio de ter trabalhado com a Licenciatura mura é porque, até hoje, tem essa grande questão: respeitamos os currículos do MEC ou fazemos uma outra coisa? [...] (Docente UFAM 2).

Eu destacaria dois níveis. O primeiro nível, fizemos a discussão e a proposição de disciplinas, mas a despeito da vontade de querer dialogar, a proposta ainda foi muito carregada de todo esse nosso vício. O segundo nível foi, exatamente, quando começamos a estabelecer o confronto – a experiência – e nos demos conta que teríamos que reavaliar, refazer determinadas práticas, exatamente por conta de uma realidade diferenciada, de uma realidade profundamente marcada pela riqueza da tradição oral, inclusive do ponto de vista da linguagem [...] (Docente UFAM 1).

Nesse processo de diálogo o grupo de docentes da UFAM das diversas áreas do conhecimento realizaram reuniões de estudo, seminários, intercâmbios internos e externos no sentido de identificar as possibilidades materiais e humanas concretas para construir uma proposta pedagógica intercultural de um Curso que atendesse as necessidades do povo Mura e das escolas indígenas, no sentido de formar e habilitar os/as docentes para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, coerente com os princípios da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

Os estudos individuais e coletivos, as reuniões e os seminários foram intensos e aproximaram docentes da UFAM das diversas áreas do conhecimento responsáveis pela elaboração das ementas das disciplinas que compõem o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI. Essa aproximação das áreas do conhecimento proporcionou momentos que moveram os/as docentes da UFAM a vivenciar a interdisciplinaridade, um dos eixos centrais do projeto pedagógico do curso. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar suscita e intensifica o diálogo, a intercomunicação e o trabalho comum entre docentes de diversas áreas do conhecimento (CANDAUI, 1997).

Além desse movimento o grupo de docentes da UFAM experienciou momentos que estimularam mudanças na forma de trabalhar os conhecimentos das áreas, numa constante relação de troca, construção e desconstrução de imagens sobre o povo Mura que foram construídas ao longo da colonização da Amazônia em que foi violado, silenciado, esbulhado de seus territórios, destituído de sua língua e identidade. Olhar para o povo Mura e reconhecer que a história lhe negou o direito de viver como diferente leva a compreender que, embora reduzido e silenciado, esse povo desenvolveu estratégias que o coloca como protagonista de sua história ancestral e contemporânea.

O processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI se desenvolveu durante, aproximadamente um ano e meio, entre 2006 e 2007. Nesse período, iniciaram-se também os trâmites internos junto às instâncias da UFAM, e após a criação, em 2007, foi apresentado no auditório da Faculdade de Educação com a presença do grupo de docentes da UFAM, o povo Mura representado pela Organização de Professores Indígenas Mura – OPIM; assessor linguista⁶⁶ e demais pessoas envolvidas no processo. Para Silva e Santos (2013, p.190), “o curso coloca-se entre as iniciativas institucionais que assumem como possibilidade pedagógica o diálogo entre os diferentes saberes, considerando-se assim uma forma de inclusão que acolhe ‘o diferente’, deixando-se questionar, permitindo-se transformar”.

Em 2008, a UFAM teve outro projeto aprovado no Edital de Convocação N. 3, de 24 de junho de 2008, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação - MEC, referente ao Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND, que possibilitou o desenvolvimento do Curso de Licenciatura FPI.

O Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, foi implantado em 1º de maio de 2008, no município de Autazes/AM, com sessenta discentes indígenas do povo Mura. Na totalidade, concluíram cinquenta e três discentes mura. Em dezembro de 2013, quarenta e sete colaram grau no município de Autazes/AM. Até 2017, haviam colado grau mais cinco discentes mura e, em maio de 2018, a última discente da turma Mura colou grau. Desse total foram dezoito na área de Ciências Humanas e Sociais (HS); dezessete na área de Ciências Exatas e Biológicas (EB); e dezoito na área de Letras e Artes (LA).

2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA FPI

A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI, buscamos identificar a concepção de interculturalidade no documento. O Projeto Pedagógico do Curso foi cadastrado no e-MEC⁶⁷ em 2012, contém oitenta e uma laudas e é composto pelas seguintes seções: *Introdução; 1. Diagnóstico da área no país e no quadro geral de conhecimentos; 2. Breve histórico do processo de elaboração do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas/UFAM; 3. Objetivos do Curso; 4.*

⁶⁶ Prof. Dr. Wilmar D'Angelis, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

⁶⁷ Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulamentam a educação superior no Brasil.

Organização Curricular; 5. Dimensões da avaliação no Curso; 6. Atividades de Extensão no Curso; Referências; Diretrizes para a realização do Estágio; Anexos (UFAM, 2012).

Na *Introdução* consta que o Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Mura “foi aprovado pelas instâncias superiores da UFAM – Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, tendo sido criado pela Resolução 010/2007, de 18/04/07, vinculado à Faculdade de Educação/FACED” (UFAM, 2012, p. 3). Devido à demanda de outros povos indígenas, além de tornar-se um Curso Regular na UFAM, e não apenas um projeto que formaria uma turma e findaria, o nome do Curso foi alterado para “Formação de Professores Indígenas”, por meio da Resolução 041/2009 - CEG/PROEG. Cabe aqui explicitar que quando o Curso foi criado, existia o entendimento de que o projeto foi elaborado para atender o povo que solicitou e protagonizou esse processo, daí constar o nome do povo Mura no projeto aprovado no CONSEPE.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas foi aprovado por meio da Resolução n. 08/2013-CEG/CONSEPE, de 26 de fevereiro de 2013 e foi regulamentado pela Resolução n. 09/2013-CEG/CONSEP, de 26 de fevereiro de 2013.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI foi elaborado coletivamente para atender a turma Mura. Em 2009, foi readequado para atender outras duas turmas – Munduruku e Sateré-Mawé – que foram implantadas em 2011. Essa ampliação motivou um “processo de protagonismo compartilhado, tendo como principais sujeitos os próprios professores e lideranças indígenas, representadas por suas organizações e os professores da UFAM [...]” (UFAM, 2012, p. 3).

O protagonismo entre a UFAM e os povos indígenas aponta para a existência do diálogo intercultural no processo de discussão que deu origem ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI. Pela análise e experiência vivenciada, afirmamos que a presença e a participação do povo Mura no campo de decisões coletivas junto ao grupo de docentes da UFAM responsável pela elaboração do projeto revela a existência da interculturalidade crítica ao longo do processo (CANDAU, 2016).

Os Fóruns que subsidiaram a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura e a adequação para atender as turmas Munduruku e Sateré-Mawé garantiram ampla participação dos povos indígenas nas atividades realizadas nas aldeias e de seus representantes junto à UFAM, indicando o encontro, o diálogo e a convivência intercultural entre a instituição e os povos indígenas, na direção da interculturalidade enquanto “um encontro de civilizações” (LUCIANO, 2013, p. 120).

Percebemos que a presença dos povos indígenas no ensino superior aponta para a necessidade de criar condições institucionais que possibilitem novos percursos acadêmicos e novas posturas o que requer “[...] uma política pública que garanta esta iniciativa de ação afirmativa de caráter intercultural – em especial quanto ao seu financiamento e a ampliação dos recursos humanos (docentes e técnicos)” (UFAM, 2012, p. 4). O processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI e a presença dos povos indígenas na UFAM exigiu mudanças internas, assim como a necessidade de criar espaços na estrutura física e contratação de recursos humanos para atender essa nova demanda.

Destacamos que o Curso de Licenciatura FPI⁶⁸, conquistou oito vagas específicas para docentes, mas ainda não existe técnico-administrativo. Por um tempo contávamos com bolsista que apoiavam a coordenação do Curso, mas atualmente as atividades são desenvolvidas por docentes, coordenação do Curso e chefia de Departamento, o que aponta para a necessidade de maior apoio por parte da instituição no sentido de dar condições para o desenvolvimento das inúmeras atividades. Os depoimentos abaixo apontam alguns limites das Instituições de Ensino Superior – IES que precisam ser superados visando a efetivação de políticas de inclusão social:

[...] eu olho como uma contribuição social importante que eu como cidadão acho que tenho que dar, mas a universidade, também como fomentadora de conhecimentos, até como uma universidade amazônica na Amazônia tem esse compromisso moral com essas etnias, com as minorias, com os quilombolas, com os surdos, com os outros (Docente UFAM 6).

Penso de maneira descontraída que a interculturalidade é passageira nas agendas da educação, tanto dentro dos parâmetros que chegam de Brasília, como dentro das consciências cômodas da mediocridade que governa a maioria das instituições, aqui falo não só do Brasil, Amazonas, sim também do resto dos países da América Latina, com ênfases para Colômbia (Docente UFAM 5).

A implantação do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, passou a exigir que a UFAM desse um passo na consolidação de sua atuação no campo da formação de docentes indígenas, bem como no fortalecimento de seu compromisso social frente às demandas dos povos indígenas e outraminoritários da Amazônia. O texto do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI e o depoimento abaixo apontam para essa necessidade:

[...] as novas e diferentes iniciativas de acesso indígena ao ensino superior poderão se configurar enquanto uma contribuição concreta para a construção de novas relações sociais, numa postura intercultural. A presença indígena na academia tem

⁶⁸ No processo de adesão da UFAM ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

propiciado o intercâmbio entre diferentes saberes, experiências e conhecimentos, constituindo-se em importante oportunidade de debate com outros referenciais e paradigmas. Assim, os dois lados poderão sair ganhando: os povos indígenas e a Universidade (UFAM, 2012, p. 4).

[...] o que é que nós, aqui da Universidade Federal do Amazonas conhecemos efetivamente da realidade indígena, da Amazônia, do Amazonas, aqui mesmo da cidade de Manaus, uma cidade com a presença tão forte de indígenas, de tantas etnias, mas o espaço dominante na universidade é um espaço que não abre muita oportunidade para essas culturas, pelo contrário, elas se sentem, em grande medida, sufocadas porque elas têm que se submeter [...] eu penso que a universidade teria que caminhar muito, porque as experiências, elas ainda não conseguem dar conta. Eu sei que já representa um avanço, mas eu diria que ainda há um domínio muito forte dessa visão ocidental, etnocêntrica, daquilo que eu chamaria de um sujeito muito inflado do seu saber, que não tem muita paciência para ouvir, para aprender e o fato de termos aqui uma universidade, a Universidade Federal do Amazonas, na região mais indígena do país, penso que a universidade ainda teria que caminhar muito para valorizar, criar esses espaços de formação, porque se você fizer uma pesquisa entre os docentes, entre os discentes, eu penso que há muita desinformação em relação aos povos indígenas, a essas etnias, a começar pelo próprio termo genérico, índio, como se fosse uma fórmula genérica que você aplica, cobrindo, eliminando todas as diferenças culturais, linguísticas (Docente UFAM 1).

O trecho acima reflete a experiência vivenciada pelo grupo de docentes da UFAM durante o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI junto com os diversos povos indígenas, bem como no desenvolvimento da turma Mura. Portanto, as expectativas criadas apontavam para a necessidade de a UFAM assumir o compromisso social com os povos indígenas no sentido de definir e efetivar uma política institucional que contemplasse a diversidade sociocultural dos povos indígenas da região.

A implantação do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, se deu em 1º de maio de 2008, na sede do município de Autazes, com a presença de lideranças do povo Mura, autoridades municipais, representantes da Reitoria da UFAM, da Faculdade de Educação, da Coordenadora⁶⁹ do Curso e demais docentes da UFAM, marcada pela Aula Inaugural⁷⁰.

Na seção 1. *Diagnóstico da área no país e no quadro geral de conhecimentos*, como o próprio título indica, o texto do Projeto Pedagógico do Curso FPI situa a realidade indígena no contexto do Amazonas, da Amazônia e do Brasil. Enfatizamos que por mais de quinhentos anos, os povos indígenas mantêm sua educação e sistemas educativos próprios que norteiam mudanças e permanências culturais ao longo dos séculos. Nesse sentido, o reconhecimento da educação indígena deve orientar a construção de políticas e práticas educacionais que os povos indígenas anseiam. A demanda pelo ensino superior indígena, embora permeada por desafios, contradições e tensões “vem sendo visualizada como mais um instrumental de

⁶⁹ Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva, que coordenou o processo de elaboração do Projeto e o Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas até 2013.

⁷⁰ Proferida pelo Prof. Gersem José dos Santos Luciano, na época, representante da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena - CGEEI/SECAD/MEC.

resistência, enfrentamento e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural” (UFAM, 2012, p. 6). A formação de professores e professoras indígenas é uma das principais conquistas do Movimento Indígena no campo da educação escolar específica e diferenciada e intercultural.

O texto segue apresentando as conquistas dos povos indígenas e a legislação que garante o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, enfatizando o ensino superior indígena. Traz como destaque vários depoimentos dos povos Mura, Munduruku e Sateré-Mawé oriundos dos Fóruns realizados nas aldeias durante o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI e adequação para atender as novas turmas.

A análise do texto do Projeto do Curso de Licenciatura FPI permite afirmar que a formação intercultural de docentes indígenas em nível superior possibilita aos povos indígenas fortalecer e ampliar espaços de luta, colocando a escola indígena a serviço de cada povo e de seus projetos societários contemporâneos.

A seção 2 – *Breve histórico do processo de elaboração do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas/UFAM* retoma as informações constantes na *Introdução* referente à criação do Curso, turma Mura, e à alteração do nome do Curso no sentido de contemplar as novas turmas, o que aponta para o compromisso social da UFAM com os povos indígenas, embora essa ideia ainda não tenha se concretizado como uma política institucional assumida pela UFAM.

Percebemos que houve diálogo intercultural entre o grupo de docentes da UFAM e os povos indígenas durante a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, turmas Munduruku e Sateré-Mawé: “[...] a interlocução da UFAM com lideranças e professores indígenas para elaborar o Projeto de Curso da Licenciatura (e adequar sua Matriz Curricular para as diferentes turmas por povos indígenas) vem acontecendo em diferentes espaços e tempos” (UFAM, 2012, p. 11). Tais momentos privilegiaram reuniões no campus da UFAM e Fóruns de discussão nas aldeias quando se definiu a criação de uma “Comissão de Acompanhamento da Elaboração da Proposta e posterior implantação do Curso” (p. 11). As Comissões são compostas por docentes da UFAM e representantes das organizações indígenas que solicitam o ensino superior, firmando a comunicação entre a UFAM e os povos indígenas. No caso da turma Mura, a OPIM foi o principal canal de comunicação desde a elaboração do projeto até o processo seletivo, a implantação, o desenvolvimento e a conclusão do Curso.

O diálogo estabelecido entre o grupo de docentes da UFAM e o povo Mura tornou-se

permanente o que propiciou, após a finalização da turma Mura, discussões e o desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, bem como a realização desta pesquisa e a participação em atividades pontuais do Curso de Licenciatura FPI de outras turmas, o que tem contribuído tanto na formação intercultural de docentes da UFAM quanto de docentes indígenas envolvidos.

Os Fóruns e Oficinas são amplos espaços de diálogo entre a UFAM e os povos indígenas, onde se discute a formação de professores e professoras indígenas “numa perspectiva intercultural e interdisciplinar” (UFAM, 2012, p. 12), para atuar na Educação Básica, no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, nas diferentes áreas do conhecimento. Essa necessidade tem sido pauta de luta do Movimento Indígena, visando à implantação do Ensino Médio nas escolas indígenas, que entre outras questões, busca conter a saída de jovens indígenas para os centros urbanos em busca de escolarização. Com a expansão da educação básica nas aldeias, os povos indígenas têm apontado para que a escola indígena se estabeleça como um espaço intercultural que garanta o acesso aos saberes das sociedades indígenas e não-indígenas (LUCIANO, 2013).

No processo de consolidação do projeto original e na adequação da matriz curricular nos projetos por turma, os povos indígenas propõem e discutem temas da realidade de suas aldeias. Após ampla discussão, elegem três temas que consideram mais relevantes e estes são incluídos e trabalhados nas disciplinas Seminário Temático e Planejamento Pedagógico I, II e III. Esse diferencial revela a existência do diálogo intercultural entre a UFAM e os povos indígenas, visto que os temas surgem do cotidiano das aldeias que impactam diretamente no campo social, econômico, político e cultural dos povos indígenas que leva a perceber a interculturalidade na perspectiva crítica (CANDAUI, 2016).

Neste sentido, os Fóruns e Oficinas vivenciados durante o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura e a adequação para as novas turmas, configuram-se como rico espaço de formação intercultural tanto para docentes da UFAM quanto para os povos indígenas. Esse depoimento traduz o processo de docentes da UFAM vivenciado junto ao povo Mura:

A experiência com os Mura de Autazes foi qualificante no sentido lato da palavra, trabalhei na comunicação direta que há entre as pessoas que se encontram a festejar sua diferença e a crescer dentro dela [...] a humildade, o respeito pelo outro e a participação no caminhar da inter-relação cultural (Docente UFAM 5).

Outro elemento analisado que aponta para a interculturalidade no texto do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI relaciona-se à forma de ingresso no ensino superior. Os/as indígenas submetem-se a um Processo Seletivo Simplificado Específico, “sendo os critérios de inscrição elaborados pelas próprias organizações indígenas, de acordo com cada povo, e assumidas pela UFAM, juntamente com os requisitos mínimos para o ingresso no ensino superior” (UFAM, 2012, p. 12). Na época, a prova consistia em uma redação sobre o tema da educação escolar indígena. A prova da turma Mura teve como tema: “Ser Professor Indígena”. Ao aceitar os critérios definidos pelos povos indígenas a UFAM, naquele momento, respeitou e acolheu os povos indígenas assumindo uma postura intercultural que segundo Candau (2013, p. 56) é constituída por ações de “reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes”.

Um outro diferencial que aponta para o diálogo intercultural crítico no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, refere-se à definição da política linguística. Tanto no processo de elaboração do projeto original, quanto nas adequações por turma, problematiza-se o ensino da língua portuguesa e da língua indígena. No caso da turma Mura, foi realizado o levantamento sociolinguístico, acompanhado por um assessor⁷¹ e um linguista especialista na língua nheengatu⁷². Assim, o diálogo intercultural e a valorização da política sociolinguística na Matriz Curricular do Curso ocorrem quando este respeita e dá o mesmo peso e valor às disciplinas referentes ao estudo da Língua Portuguesa e Língua Indígena (UFAM, 2012).

Como já referido, durante o processo de colonização portuguesa na Amazônia, o povo Mura teve a língua mura e a língua geral, nheengatu, suprimidas e substituídas pela língua portuguesa. Na busca de fortalecer a identidade do povo Mura, a OPIM fez opção pela língua nheengatu, mesmo que o Curso de Licenciatura FPI só tenha garantido o estudo da estrutura da língua.

Pela análise do texto a consolidação do compromisso da UFAM caracteriza-se no momento final do processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI e no projeto de adequação da matriz curricular para as novas turmas. Nesse processo, são realizadas reuniões com as instâncias acadêmicas que mantém ligação com o Curso, bem

⁷¹ Dr. Wilmar D’Angelis, da UNICAMP.

⁷² MSc. Giancarlo Stefany, da UFAM.

como seminários de estudo sobre os povos indígenas que demandam pelo ensino superior. A dinâmica de adequação da matriz curricular ocorre a cada nova turma.

A seção 3. *Objetivos do Curso* explicita os objetivos geral e específicos do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas. O objetivo geral propõe:

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 (UFAM, 2012, p. 13).

Os objetivos específicos são:

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 (UFAM, 2012, p. 13).

Como já referido anteriormente, os cursos de Licenciatura Intercultural reivindicados pelo Movimento de Professores Indígenas foram pensados para formar e habilitar docentes indígenas nas diversas áreas do conhecimento para atender as necessidades das escolas indígenas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. O Curso de Licenciatura FPI atende os povos indígenas por formação superior no momento em que responde a essas necessidades. A questão a ser analisada no objetivo geral em relação à formação na perspectiva “interdisciplinar e intercultural”, turma Mura, é que, embora tenha propiciado diversos momentos formativos, essas perspectivas foram atendidas parcialmente.

Diversos fatores como o tempo, o sistema modular, a carga horária, a precariedade das condições materiais e estruturais, os desafios da região, o limite de recursos, a pouca experiência de docentes com a diversidade, assim como a sobrecarga de trabalho, dificultou o desenvolvimento da interculturalidade e interdisciplinaridade junto à turma Mura, como se observa nesses depoimentos:

Eu penso que para além da experiência no curso, nas disciplinas, poderíamos tentar encontrar mais tempo, mais espaços para o diálogo, independentemente da estrutura curricular, porque às vezes nossa experiência fica muito limitada pela carga horária [...] sabemos das dificuldades de deslocamento e a questão da infraestrutura, mas eu penso que o próprio curso, porque é um curso diferenciado, ele teria que abrir outros espaços de diálogo que permitissem uma compreensão mais ampla, mais enraizada do mundo deles, porque termina que a nossa experiência com eles fica uma experiência limitada pelo espaço escolar [...] também por conta da correria que vivemos aqui dentro da instituição [...] inclusive pela questão modular do curso, você trabalha um módulo concentrado durante um ou dois meses e entre um módulo e outro, fica aquele espaço em que o contato é muito dificultado, quase não há o diálogo (Docente UFAM 1).

[...] eu lembro que era uma discussão no grupo, também, como se a gente tivesse fazendo um trabalho extra, não tinha o mesmo peso institucional [...] você deixava sua sala de aula, dava aula lá para eles e voltava correndo atrás do prejuízo [...] precisava ser mais digerido, ser mais participativo em termos da presença. Eu acho que uma interculturalidade com relação até mesmo aos direitos indígenas, perpassa pelo exercício à diferença e o reconhecimento que nós, também, temos que aprender os nossos limites pelas nossas diferenças [...] (Docente UFAM 2).

Além das questões técnicas, pedagógicas, estruturais e humanas os depoimentos apontam para a racionalização e a precarização da formação e do trabalho docente que precisam ser analisados e repensados no conjunto pelas IES que atuam junto aos povos indígenas que não possuem quadros próprios ou que há profissionais em quantidade insuficiente para suprir os Cursos. Na turma Mura, quase a totalidade dos/das docentes atuava com carga horária extra, muitas vezes além do permitido pela legislação, embora a coordenação do Curso formalizasse antecipadamente junto aos Departamentos e Unidades de origem dos/das docentes. Em relação a essa questão, Evangelista (2012, p. 47) menciona que “a sobrecarga do professor resta evidente, razão pela qual é muitas vezes denominado de professor flexível, poliprofessor, multiprofessor [...]”.

Destacamos que atualmente o Curso de Licenciatura FPI possui um quadro fixo com dez docentes, mas devido à expansão de novas turmas, não é suficiente para suprir, além do grupo de docentes da Faculdade de Educação e de outras unidades acadêmicas que atuou na turma Mura, a grande maioria não mais atua o que é uma perda para o Curso, bem como para a formação intercultural desses docentes.

Na seção 4. *Organização Curricular* consta: a) *Concepção e princípios*; b) *Estrutura Curricular*; c) *Módulos disciplinares*; d) *Atividade de Pesquisa do Curso* (UFAM, 2012, p. 13).

Ao buscar identificar a concepção de interculturalidade no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, percebemos no item: a) *Concepções e princípios* a ênfase da interculturalidade no processo de elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura FPI, ao propor acolher as minorias no ambiente acadêmico, apontando para a necessidade de construir

e efetivar ações institucionais que permitam o diálogo e a inclusão dos diversos saberes (UFAM, 2012).

O processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI existiu um amplo reconhecimento da diferença e da necessidade de incluir e acolher os povos indígenas no ambiente acadêmico, apontando direções para a UFAM construir possibilidades de diálogo com os diversos saberes nessa relação intercultural. Assim, o Curso elege princípios fundamentais que o orientam:

a perspectiva da interculturalidade – do diálogo entre as diferentes histórias e os diferentes saberes; a perspectiva da interdisciplinaridade; a possibilidade de seleção/escolha conjunta (Universidade e organizações indígenas) das disciplinas e conteúdos que vão compor o currículo do curso (UFAM, 2012, p. 14).

A perspectiva da interculturalidade que orienta o Projeto do Curso de Licenciatura FPI parte do que preconiza o Referencial para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino (MEC, 2001), que aponta para a necessidade de elaboração de projetos de cursos de formação continuada e licenciaturas interculturais e bilíngues. A interculturalidade como princípio orientador “busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (FLEURI, 2000, p. 6 apud UFAM 2012, p. 14). É nesse sentido que o processo de elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura FPI enfatizou a necessidade de acolher e incluir os povos indígenas historicamente excluídos do ensino superior.

O Projeto do Curso de Licenciatura FPI se assume enquanto “específico e diferenciado” por buscar atender as necessidades dos povos indígenas que demandam pelo ensino superior na perspectiva de articular a formação docente com o Projeto Político-Pedagógico - PPP das escolas indígenas, visando à implantação dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio nas aldeias. Como já referido, a realidade das escolas indígenas mura revelou que há docentes mura egressos do Curso de Licenciatura FPI atuando em turmas de Educação Infantil e nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, o que confirma que nessas escolas há docentes formados para atuar no Ensino Médio e existe demanda nas aldeias. Em 2018, foi implantado o Ensino Médio em uma das aldeias mura do município de Autazes, e os/as docentes são egressos/egressas do Curso de Licenciatura FPI. Tais conquistas são resultantes da luta da Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM junto ao Estado.

Conforme explicitado, a criação do Curso de Licenciatura FPI configura-se como uma proposta para promover a inclusão social enquanto política pública que considere a diversidade e possibilite a transformação da realidade, buscando priorizar o direito à diferença e à cidadania plural coerentes com a autonomia:

Ou seja, políticas que, por um lado, deem conta da diversidade constitutiva da nação – seus diversos Outros – valorizando e apoiando as especificidades e, por outro, tenham o poder de alterar a situação de desigualdade social, possibilitando igualdade de oportunidades (UFAM, 2012, p. 14).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI dá bastante ênfase e aponta para a necessidade de que propostas como essas sejam transformadas em políticas públicas pelas Instituições de Ensino Superior IES, como possibilidade de inclusão social de sujeitos historicamente excluídos. Assim, faz-se necessário “amolecer” as estruturas acadêmicas, como apontou o professor Kaiowá Anastácio Peralta (2009, p. 40): “as universidades nos parecem, algumas vezes inflexíveis, então temos que amolecê-la, pois o prédio sozinho não pode mudar [...]”. Portanto, a criação de políticas públicas de inclusão social nas IES tem exigido esforço no sentido de “amolecer” e romper com as estruturas acadêmicas cristalizadas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI propõe a formação docente indígena em três grandes áreas: 1) Ciências Humanas e Sociais; 2) Ciências Exatas e Biológicas; 3) Letras e Artes e “assume como princípio e exigência a perspectiva e atitude interdisciplinar em virtude da inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento que estarão presentes no Curso” (UFAM, 2012, p. 15).

A experiência revela que a perspectiva interdisciplinar assumida no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI foi frágil na turma Mura, na medida em que a relação entre as disciplinas que compõem as áreas ocorreu pontualmente, na prática de sala de aula. No entanto, a perspectiva da interdisciplinaridade aproximou o grupo de docentes da UFAM das diferentes áreas do conhecimento nos diversos momentos ao planejar e avaliar os módulos do Curso, trocar ideias sobre as experiências configurando-se como importantes espaços de formação docente e que apontam para uma convivência interdisciplinar entre as áreas do conhecimento e o grupo de docentes, motivando novas posturas como se observa nesses depoimentos:

Uma coisa que eu aprendi com o pessoal da FACED, que eu tenho 35 anos aqui – período que vem nós vamos ministrar Física I para vários cursos [...] – nós não nos reunimos. Os professores que ministram essa disciplina esperam o final do período,

para trocar experiência. E eu lembro que a FACED fazia isso logo depois do módulo, chamava para uma reunião onde os alunos faziam a nossa avaliação naqueles formulários, alguém sistematizava aquelas respostas e a gente trocava as ideias lá. É claro que não tinha uma outra pessoa da Física, eu era o único, mas tinha um colega da matemática, da Biologia, da Química, um colega da própria FACED, então a gente trocava experiência. Nós, aqui no Departamento de Física, nunca fizemos isso. Cada um fica enclausurado na sua sala, cada um faz do seu jeito e cada um acha que está certo, independente do resultado dos alunos (Docente UFAM 4).

[...] Aqui, com os não indígenas, se fala muito na interdisciplinaridade, mas ninguém faz. Na universidade, ninguém se comunica com ninguém. Então, se dentro da minha casa, eu não sei fazer isso, como eu iria fazer lá? Porque a palavra é muito linda, mas de fato, você faz? (Docente UFAM 3).

A relação com as outras áreas da formação indígena por apresentar ali nas aldeias a fragmentação que nos distingue como acadêmicos foi um dos empecilhos pela maneira maçante que fundamentou o êxito de cada uma das áreas (Docente UFAM 5).

Uma outra questão que merece destaque na turma Mura foi o trabalho docente em dupla, sobretudo nas disciplinas da Etapa Formação Geral com os/as discentes mura juntos numa única sala de aula. A dinâmica permitiu que novos docentes da UFAM atuassem junto com docentes mais experientes no desenvolvimento das disciplinas. Essa prática aproxima-se do que Nóvoa (2013, p. 201) defende como “necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”. O trabalho compartilhado foi uma oportunidade ímpar na formação do grupo de docentes da UFAM que possivelmente outros cursos pouco proporcionaram.

Em relação à perspectiva da interdisciplinaridade na turma Mura, percebemos que a divisão por áreas específicas: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes, em certa medida, não atendeu às expectativas do grupo que elaborou o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI. Naquele momento acreditávamos que mantendo uma disciplina comum em cada módulo e juntar a turma no quinto ano garantiria a integração entre as três áreas do conhecimento. Como observamos no depoimento abaixo o momento de escolha das áreas dividiu a turma e as pessoas, embora tenha sido uma premissa da OPIM e um acordo entre a turma Mura, houve certa disputa entre as áreas do conhecimento:

[...] eu sugeriria, talvez, coisas um pouco diferentes das coisas que foram feitas e coisas que eu, também, propriamente fiz. Eu acho que esse modelo que acabou sendo implementado, no caso deles se dividirem em grandes áreas e determinar que um número específico de pessoas ficasse nessas áreas, talvez hoje eu diria que não seria bom fazer assim [...] isso foi ruim, pelo que eu notei em algum momento porque criou uma disputa interna que não me pareceu muito adequada. O pessoal de uma determinada área dando a entender que a sua área era melhor do que a outra,

essa discussão meio surda, mas às vezes não tão surda assim, entre eles [...] (Docente UFAM 6).

Analisando as definições de interdisciplinaridade existentes no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, percebemos que a mais próxima do que ocorreu no processo de desenvolvimento da turma Mura pode ser assim traduzida “[...] uma abordagem interdisciplinar não despreza a constituição das disciplinas, ao contrário, ela apela aos saberes especializados, mas visando esclarecer a situação concreta, na qual nos encontramos, em sua complexidade” (FOUREZ, 2001, p. 10 apud UFAM, 2012, p. 15). Como já referido, a interdisciplinaridade ocorreu, principalmente entre o grupo de docentes das diversas áreas do conhecimento durante as reuniões de planejamento e avaliação dos módulos.

Quanto à perspectiva da interculturalidade no Projeto do Curso de Licenciatura FPI percebemos que existe uma simetria entre o que os povos indígenas almejam e o que pode ser efetivado no ensino superior quanto ao registro e discussão de suas histórias, costumes e saberes. Nesse sentido, a Matriz Curricular inclui entre as temáticas de estudo: sustentabilidade e autonomia dos povos indígenas e a questão do territorial, temas relevantes para os povos indígenas. O texto do Projeto prioriza “dar espaço para a revitalização do conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, possibilitar o aperfeiçoamento e a ampliação destes saberes [...]” (UFAM, 2012, p. 16). Para isso, enfatiza que a prática pedagógica de docentes indígenas pode ser aprimorada e ampliada a partir do estudo, da sistematização e da pesquisa durante a formação docente. Nesse sentido, os/as docentes mura colocam a pesquisa como um dos principais instrumentos necessários para aprender, ensinar, planejar e fundamentar sua prática pedagógica (FREIRE, 1996).

Ainda sobre a interculturalidade no Projeto do Curso de Licenciatura FPI percebemos que a Matriz Curricular inclui temas transversais que são escolhidos e selecionados pelos próprios povos indígenas. Dentre os temas escolhidos pela turma Mura, destacam-se: “*Movimentos e Lutas Indígenas, Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade, Bio-sociodiversidade, Arqueologia e Patrimônio Indígena; Saúde e Qualidade de vida*” (UFAM, 2012, p. 16).

Os temas foram selecionados nos Fóruns realizados nas aldeias mura durante o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, incluídos na Matriz Curricular e desenvolvidos nas disciplinas Seminário Temático e Planejamento Pedagógico I, II e III, com carga horária de 60h, cada disciplina. Estas foram ministradas na turma Mura durante o 5º ano, em 2012, coordenadas por docentes do Curso e docentes convidados, especialistas nas áreas dos temas, dentre eles intelectuais indígenas. As disciplinas foram desenvolvidas em

três momentos: presencial; seminários nas aldeias; e presencial. No último momento presencial os grupos de discentes mura, por escola, socializaram os resultados dos seminários desenvolvidos nas aldeias, em sala de aula.

Destacamos essa experiência como um ponto alto do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, na perspectiva da interculturalidade e interdisciplinaridade, por articular temáticas da realidade das aldeias mura aos conhecimentos das três áreas de formação específica, assim como docentes das distintas áreas. A metodologia dos Seminários realizados nas aldeias envolveu as escolas indígenas e a comunidade local que discutiram, problematizaram e buscaram soluções para os problemas que afetavam o povo da aldeia. Na Oficina de Projeto Político-Pedagógico, os resultados dos Seminários desenvolvidos nas aldeias foram socializados em sala de aula com a presença do grupo de docentes que coordenou as disciplinas, coordenação do Curso e demais docentes da UFAM.

As disciplinas, a metodologia utilizada e os resultados alcançados apontaram para a interdisciplinaridade e a interculturalidade crítica. De acordo com Candau (1997), caminha-se na perspectiva interdisciplinar quando a prática acadêmica prioriza o diálogo, a intercomunicação, o trabalho comum entre docentes e estudantes das diversas áreas do conhecimento e na busca compreensiva de problemas e soluções possíveis.

Ainda em relação à *Concepção e princípio* o Projeto do Curso de Licenciatura FPI reafirma ser uma política alterativa e destaca depoimentos de docentes indígenas quando discutiam durante os Fóruns na perspectiva do protagonismo compartilhado entre UFAM e povos indígenas (SILVA e HORTA, 2010). Considera-se relevante replicar o depoimento de um docente mura pela pertinência do tema que analisa a formação e prática pedagógica intercultural mura:

Espero aprimorar os conhecimentos já adquiridos, adquirir mais maneiras práticas de selecionar os conteúdos, criar maneiras práticas de contextualizar os conteúdos específicos, partindo da base para fora, tendo como referência a cultura Mura. Aprender maneiras práticas de tratar os conteúdos universais e a utilidade que terão para o povo da aldeia. Aprender a consolidar a teoria e a prática nos momentos precisos, aprender o que for de utilidade para a formação (UFAM, 2012, p. 16).

Esse depoimento reflete elementos observados na prática pedagógica de docentes mura nas escolas indígenas o que leva a afirmar que o Curso de Licenciatura FPI promoveu e articulou a interculturalidade na formação e na prática de docentes mura, mesmo com todos os limites, desafios e contradições.

A partir da análise da *Estrutura Curricular* do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI podemos confirmar que “o Curso, realizado em regime modular, é organizado em turmas, por povos indígenas” (UFAM, 2012, p. 17). As três primeiras – Mura, Munduruku e Sateré-Mawé – foram as únicas organizadas por povo, as demais turmas atendem diversos povos indígenas buscando o atendimento do que define a política dos Territórios Etnoeducacionais, portanto as turmas são turmas multipovos, intermunicipais e interestaduais⁷³.

O Curso é modular, ofertado em duas etapas intensivas por ano, tem duração de cinco anos e compõe-se por três etapas: Etapa I - formação geral (dois anos de duração, carga horária de 1320 horas, onde são estudados os fundamentos e noções básicas - disciplinas pedagógicas e das três áreas específicas); Etapa II - formação específica (duração de dois anos e carga horária de 840 horas, composta por três grades áreas: Ciências Humanas e Sociais - História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia; Ciências Exatas e Biológicas - Matemática; Química; Física; Biologia; e Letras e Artes - Língua Portuguesa; Língua Indígena; Expressão Cultural; Práticas Corporais); Etapa III - integração das áreas (duração de um ano, carga horária de 600 horas, distribuídas em 400h de Práticas como componente curricular; e 200h Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Cultural). Esse é o momento em que a turma se reúne novamente para discutir e socializar os resultados das pesquisas, do Estágio, elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e outras. A carga horária total do Curso é de 3165 horas, sendo 405 horas de Estágio (UFAM, 2012).

Os *Módulos disciplinares* são quinze distribuídos em três Etapas⁷⁴ presenciais, como referido acima: Etapa I Formação Geral; Etapa II – Formação por Grandes Áreas; Etapa III – Formação para a Integração das Áreas (UFAM, 2012). Na experiência da turma Mura, foram realizados três módulos por ano, nos meses de maio, outubro e novembro. Destacamos que as disciplinas dos módulos se inseriam nos semestres letivos da UFAM, configurando-se como um curso regular.

Em relação às *Atividades de Pesquisa do Curso*⁷⁵ o Projeto prevê o desenvolvimento do potencial do professor-pesquisador referente aos temas que interessam à escola e à comunidade na busca de produzir conhecimentos da realidade de cada povo, bem como de responder às suas necessidades atuais. A pesquisa enfoca, inicialmente, diretrizes elencadas

⁷³ A turma Munduruku é composta por discentes do Amazonas e do Pará.

⁷⁴ Anexo F.

⁷⁵ Coordenada pela Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes.

nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas indígenas, as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar, visando construir novas metodologias de ensino e produzir material didático específico para as escolas indígenas. A pesquisa constitui-se como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar (UFAM, 2012).

Na turma Mura, a pesquisa norteou os estudos nas diversas disciplinas desde os primeiros módulos. Os temas de pesquisa que deram origem ao Trabalho de Conclusão do Curso - TCC nas três grandes áreas do conhecimento emergiram da necessidade das escolas indígenas, da realidade das aldeias e da motivação dos/das discentes mura em formação. Quanto à elaboração de material didático específico, existem esforços da Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM em parceria com a Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação - GEEI/SEDUC/AM, que os trabalhos finais da turma Mura sejam transformados em material didático para uso nas escolas indígenas mura. A partir dos TCC⁷⁶ analisados por área do conhecimento, organizamos o Quadro 1:

Área do conhecimento	Ciências Humanas e Sociais	Ciências Exatas e Biológicas	Letras e Artes
Total	8	4	9

Quadro 1 - TCC/Dicionários
Fonte: Arquivo do Curso de Licenciatura FPI

De oito TCC analisados na área de Ciências Humanas e Sociais percebemos que os temas abordados surgiram a partir da necessidade das aldeias e das escolas: história da ocupação territorial das aldeias Capivara/Igarapé-Açu; desmatamento na aldeia Josefa; plantas medicinais e suas cosmologias; gestão territorial da aldeia Cuia; educação e preservação do patrimônio público na aldeia Paracuúba; conhecimentos tradicionais do povo Mura através das histórias contadas pelas crianças da aldeia Murutinga; diferenciações conceituais do livro didático de Geografia do 5º ano do Ensino Fundamental.

Dos trabalhos analisados, três são individuais, sendo dois de escolas em que havia somente um/uma discente mura da referida área; três trabalhos em dupla, realizado por discentes mura da mesma escola; e um trabalho realizado por quatro discentes mura das escolas de duas aldeias.

⁷⁶ Não foi possível analisar todos os TCC em função de que alguns não foram encontrados nos arquivos do Departamento de Educação Escolar Indígena - DEEI/FACED.

Os trabalhos analisados contêm entre dezesseis a vinte e nove laudas e em todos há figuras relacionadas aos temas investigados, destacando-se mapas, desenhos, registros fotográficos das escolas, da sala de aula, território da aldeia, plantas medicinais, lagos, áreas desmatadas, construções, habitações e demais elementos investigados nas aldeias. Realizaram pesquisa documental e pesquisa de campo; utilizaram a técnica da entrevista e conversa informal com pais, lideranças, moradores da aldeia e pajés; aplicaram questionários entre estudantes das escolas indígenas. Os trabalhos seguem as Normas exigidas para apresentação de trabalhos científicos.

Destacamos que os trabalhos envolvem, sobretudo, conhecimentos das disciplinas: Antropologia, Geografia e História. É importante explicitar que os/as discentes mura da área de Ciências Humanas e Sociais reclamavam a falta de orientação por parte de docentes da UFAM durante as visitas realizadas às escolas indígenas para acompanhar atividades de Estágio e Pesquisa, o que de fato aconteceu, embora tenha havido esforço por parte da coordenação de área durante os módulos e de docentes que também assumiram esse desafio de orientar as pesquisas na referida área:

Aquela experiência dos projetos, que eu lembro que eu gostei muito [...] lembro que eu tentei, dentro de sala de aula, mediar uma prática entre orientação individual e coletiva e isso foi bem desafiante e chegou a criar limites por ser desafiante. Lembro que no último aluno eu já não aguentava mais, não pensava mais, porque pelo menos no meu caso, coordenação de área, eu teria que pensar uma metodologia, um repensar o que é tudo isso em termos da multiplicidade de metodologias que eles estavam aprendendo no curso, na área deles e dialogar com eles, com o trabalho deles, também de forma coletiva. Lembro que eu pedia que falassem seus objetivos e eu ficava orientando. Eles expunham os objetivos para todos e eu questionava: o que você acha disso? Então, eu pedia para os próprios mura darem palpites, como se fosse uma qualificação, só que os alunos participando [...] se tivesse mais tempo daria um trabalho brilhante porque você teria o exercício do pensar do aluno enquanto indivíduo mais a prática coletiva, que devia ser a nossa na universidade, também. Eu estou falando do meu grupo, então, o grupo também é coautor desse trabalho (Docente UFAM 2).

Dos quatro TCC da área de Ciências Exatas e Biológicas analisados, três são de Matemática e têm como tema central o jogo no ensino e aprendizagem da Matemática; um trabalho de Biologia com a temática levantamento da caça na Terra Indígena Trincheira. Os trabalhos têm entre vinte e sete a trinta e nove laudas; seguem as Normas para apresentação de trabalhos científicos e incluem figuras, destacando-se gráficos, mapas, registro das atividades em sala aula, caça abatida e outras atividades desenvolvidas durante o trabalho de campo.

Um trabalho foi realizado em dupla por discentes mura de escolas diferentes; dois trabalhos desenvolvidos por quatro discentes mura da mesma escola; e, um trabalho realizado por cinco discentes mura de uma mesma escola.

Dentre os trabalhos envolvendo o jogo destacam-se: dois utilizaram jogos a partir do baralho para o aprendizado da multiplicação entre estudantes de duas escolas indígenas do 5º ano; um trabalho utilizou Dados Matemáticos para o aprendizado das quatro operações, na turma do 6º ano de uma escola indígena. O material foi confeccionado pelos próprios estudantes indígenas, com o apoio de discentes mura em formação.

O trabalho sobre o levantamento da caça priorizou uma problemática que o povo Mura da Terra Indígena Trincheira estava vivenciando. A pesquisa envolveu a escola e a comunidade e foram entrevistados caçadores profissionais da aldeia. Com o material coletado na pesquisa os/as discentes mura organizaram uma Coleção Didática Zoológica que se encontra na escola e vem sendo utilizada.

Os nove trabalhos analisados da área Letras e Artes configuram-se como dicionários e dão ênfase aos saberes e medicina tradicional do povo Mura, com destaque aos temas: variedade de árvores; receitas das plantas medicinais da aldeia São Félix (dois dicionários); variedades de peixes do lago da Josefa; plantas medicinais da aldeia Gapenu; plantas existentes na aldeia Iguapenu; variedades de árvores da aldeia Trincheira; variedades de peixes; plantas medicinais da aldeia Murutinga. Os dicionários foram elaborados para subsidiar as escolas indígenas, bem como sensibilizar a comunidade das aldeias para a preservação das plantas medicinais e das árvores existentes nas aldeias, despertar para a problemática da extinção das espécies, bem como incentivar o uso da medicina tradicional entre o povo Mura das aldeias.

Três dicionários foram construídos individualmente, sendo dois da mesma escola; três realizados em dupla, sendo um de escola diferente; três elaborados em trio, sendo dois da mesma escola. Dos dicionários analisados, cinco apresentam os nomes de vários substantivos em língua portuguesa e língua nheengatu; quatro dicionários somente em língua portuguesa. Os dicionários têm em média dezessete a quarenta e sete laudas. Seis dicionários são ilustrados, sendo um com ilustração apenas na capa e três dicionários não possuem nenhuma ilustração. A pesquisa que deu origem aos dicionários envolveu conhecimentos das disciplinas Língua Portuguesa e Língua Indígena (*Nheengatu*).

Pela análise dos dicionários observamos que o levantamento dos dados envolveu pesquisa documental, entrevistas e conversa informal. As pesquisas foram realizadas nas

aldeias com estudantes das escolas indígenas, idosos, idosas, parteiras, pajés, pegadoras de ossos, Agentes Indígenas de Saúde (AIS), pescadores, lideranças e pais de estudantes.

A partir da análise dos TCC e dos dicionários produzidos nas três áreas do conhecimento, podemos afirmar que os temas de pesquisa emergiram da realidade e da necessidade das aldeias e das escolas indígenas mura. Nesse sentido, o Curso de Licenciatura FPI proporcionou aos discentes mura a prática da pesquisa científica articulando conhecimentos das diferentes áreas na produção de novos conhecimentos sobre a realidade sociocultural do povo Mura na perspectiva da interculturalidade crítica (CANDAU, 2016).

Em relação ao Estágio, o Projeto do Curso de Licenciatura FPI, possui um documento “Diretrizes para a realização do estágio” que detalha e orienta como se desenvolveria o Estágio na turma Mura. O documento foi elaborado a partir de amplas discussões e construções coletivas no Colegiado do Curso, sistematizado pela Coordenação de Estágio⁷⁷. O documento contém vinte e sete laudas, incluindo anexos: o que é o Estágio; onde será realizado; objetivos; tempo; acompanhamento; registro; plano de ensino das disciplinas Estágio I e II, e atividades propostas para a turma Mura.

A análise do documento permite perceber que a partir do 3º ano do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, as atividades de Estágio deveriam ser acompanhadas nos Polos⁷⁸, com uma visita anual de três dias e que o Estágio seria desenvolvido por área do conhecimento. Entretanto, a visita foi limitada a um dia em cada escola devido a dificuldades, sobretudo de ordem financeira, sendo realizadas anualmente. Devido a isso foi criado o *Grupo de Supervisão Coletiva de Estágio (GSCE)*⁷⁹ em cada escola e os resultados das ações eram apresentados durante as reuniões mensais da OPIM. Nesse sentido, o Curso coloca o desafio de promover a articulação entre os resultados, agregando atividades de Estágio e Pesquisa de forma a não duplicar o produto final (UFAM, 2012). Entretanto, na turma Mura, não foi possível a integração entre Estágio e Pesquisa, o que resultou em dois trabalhos distintos.

Analisamos oito Relatórios Finais das Ações de Estágio da turma Mura e percebemos alguns elementos que apontam para a interculturalidade no Curso de Licenciatura FPI dos quais se destacam: a produção da história das escolas e as atividades do GSCE. A partir de roteiros encaminhados pela disciplina Estágio, os/as discentes mura fizeram o levantamento e diagnóstico da escola, da dinâmica da sala de aula e do trabalho docente.

⁷⁷ Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa.

⁷⁸ Definidos pela OPIM, de acordo com a proximidade das escolas indígenas.

⁷⁹ Espaço discutido e criado pelo Colegiado do Curso no sentido de construir uma proposta articulada de ensino, estágio e pesquisa. A proposta foi discutida com a turma Mura, no contexto da disciplina Organização do Trabalho Escolar II, sendo criado em cada escola mura.

Pesquisaram em documentos e livros, fizeram entrevistas e sistematizaram o material coletado buscando articular os conhecimentos das disciplinas aos conhecimentos da realidade escolar. Os Relatórios das Ações de Estágio e o Relatório de Avaliação Final do Curso de Licenciatura FPI apontaram o GSCE como um espaço formativo que possibilitou aos discentes mura retomarem conteúdos das diversas disciplinas estudadas durante o processo de formação.

Nos Relatórios das Ações de Estágio, cada discente mura destacou três disciplinas e atividades que foram significativas ao longo do Curso. Dentre as registradas destacamos as cinco disciplinas mais citadas pela turma Mura: Expressão Cultural (15); Geografia (12); Seminário Temático e Planejamento Pedagógico I (12); Biologia (11); Organização do Trabalho Escolar II (9). Percebemos que as referidas disciplinas foram destacadas pelas atividades práticas que possibilitaram a articulação entre os conhecimentos das áreas específicas aos conhecimentos do povo Mura. Nesse sentido, enfatizamos que para a turma Mura, a formação intercultural se dá na prática onde articulam os diversos saberes indígenas e não-indígenas.

Quanto ao item *4.1 Ementas das Disciplinas*, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI apresenta as ementas⁸⁰ de cada Etapa contendo a carga horária, mas nem todas as ementas contém bibliografia. Tal situação deve-se ao período de cadastramento do Curso no Sistema e-MEC em que nem todas as listas de bibliografia haviam sido disponibilizadas pelos docentes, visto que esse processo foi se construindo durante o desenvolvimento até a finalização da turma Mura. Ao todo, são setenta e oito disciplinas distribuídas entre as três etapas de formação.

Pela análise da Etapa I - Formação Geral, constatamos que quinze ementas contemplam a questão indígena, sendo que as disciplinas da área de Ciências Exatas e Biológicas não há nenhuma ementa que faça referência à questão indígena. No entanto, na prática, alguns docentes foram mais sensíveis e compreensíveis como se observa no depoimento abaixo:

[...] para mim foi enriquecedor realmente, trabalhar com a turma Mura e ter tido a oportunidade de trabalhar com as quatro disciplinas, eu realmente priorizava que o aluno entendesse. Eu preferia, às vezes, não avançar no assunto, a minha preocupação não era tanto em cumprir integralmente a ementa da disciplina e sim fazê-los entender para que ficasse para eles, pois eu sabia que não estaria com eles quando estivessem atuando na sala de aula (Docente UFAM, 4).

⁸⁰ Anexo G.

Pela análise da Etapa II – Formação nas Grandes Áreas, constatamos que a questão indígena está distribuída nas ementas por área: Ciências Humanas e Sociais (HS) – nove ementas contemplam a questão indígena; Ciências Exatas e Biológicas (EB) – seis ementas incluem a questão indígena; Letras e Artes (LA) – doze ementas contém a questão indígena. Foram computadas as ementas das disciplinas da Etapa I - Formação Geral que são ofertadas durante a Etapa II.

A Etapa III – Formação para a Integração das Áreas (FIA) – dez ementas contemplam a questão indígena. Salientamos que as ementas das disciplinas oferecidas nessa etapa contemplam os temas selecionados pelos povos indígenas no momento que solicitam o Curso, portanto as ementas foram elaboradas a partir das necessidades da turma Mura.

Na experiência da turma Mura, como já referido, as disciplinas Seminário Temático e Planejamento Pedagógico I, II, e III, bem como as Oficinas I, II, III, IV e V foram totalmente voltadas para o povo Mura, na perspectiva de trabalhar os conhecimentos locais articulados aos conhecimentos universais das três grandes áreas do conhecimento, tendo a pesquisa como eixo norteador na produção de novos conhecimentos, na perspectiva da interculturalidade.

As Oficinas I, II e III - Sistematização Final e Apresentação das Pesquisas das três grandes áreas e das ações de Estágio, ocorreram no último módulo do Curso, em Manaus. As atividades consistiram na sistematização, finalização e socialização do resultado das pesquisas, bem como do Relatório das Ações de Estágio, com a orientação de docentes da UFAM. As disciplinas finalizaram com cada uma das áreas do conhecimento apresentando o resultado das pesquisas, que foi avaliado por uma banca composta por docentes das três grandes áreas: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. Da mesma forma, teve um dia para a apresentação do Relatório Final das Ações de Estágio, por escola. Embora tenha sido por área do conhecimento, os resultados apresentados representaram um espaço de troca de conhecimentos que leva a afirmar que as áreas dialogaram com a realidade mura na perspectiva da interculturalidade.

Quanto à análise do item 5. *Dimensões da avaliação no Curso* o Projeto do Curso de Licenciatura FPI prevê quatro momentos: a) *Avaliação Docente*; b) *Avaliação Discente*; c) *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*; d) *Avaliação do Projeto Político-Pedagógico* que são desenvolvidos ao longo do curso. O Curso possui uma coordenação de Avaliação responsável por tal processo juntamente com a coordenação geral, a coordenação de Pesquisa,

coordenação de Estágio e docentes que compõem o Colegiado do Curso⁸¹. A disciplina Seminários ocorre em três momentos: Implantação do Curso; Avaliação Parcial do Curso; Avaliação Final do Curso. No caso da turma Mura, tanto no Seminário Parcial quanto no Seminário Final, os resultados das avaliações das disciplinas cursadas ao longo das etapas foram socializados com a turma Mura pela Coordenação de avaliação⁸².

A *Avaliação docente* busca proporcionar a melhoria de seu desempenho ao longo do Curso. Os/as discentes indígenas têm uma contribuição fundamental ao fornecerem informações sobre a atuação docente e as disciplinas ministradas, por meio do preenchimento de questionários⁸³ que auxiliem os/as docentes da UFAM a repensarem sua prática. Na turma Mura, os questionários foram respondidos ao término de cada disciplina, sistematizados, analisados e os resultados socializados com cada docente, bem como durante as reuniões do Colegiado do Curso.

O processo de avaliação ocorre ao longo do Curso. Antes do início e ao término de cada módulo, a coordenação e os/as docentes da UFAM reúnem-se para planejar, coletivamente, o trabalho e os resultados. A socialização das atividades, assim como o resultado das avaliações propicia momentos formativos em que “o professor, num processo de ação-reflexão-ação, deve realizar a crítica de seu próprio trabalho, refletindo sobre sua prática” (UFAM, 2012, p. 77).

Com a turma Mura, após a sistematização e análise dos resultados, a coordenadora de Avaliação marcava encontros individuais com os/as docentes da UFAM que haviam ministrado disciplinas para apresentar e discutir sobre os resultados. O material sistematizado também era enviado por e-mail no sentido de subsidiar as reflexões sobre o desenvolvimento da disciplina e possíveis melhorias (UFAM, 2009). Esses momentos foram extremamente formativos para a coordenação, docentes da UFAM e discentes mura.

A *Avaliação discente* é uma exigência da ação pedagógica caracterizada pelo ato de ensinar e aprender. Enquanto processo, a avaliação visa estabelecer relação entre o que sabem e o que estão estudando, exigindo posicionamento crítico frente aos conteúdos e assuntos estudados enfocando a especificidade da escola indígena, a cultura, o cotidiano ao propor que os conteúdos do Curso sejam discutidos e relacionados à prática pedagógica sem dissociar teoria e prática (UFAM, 2012).

⁸¹ Compõe-se pelas coordenações e demais docentes do Curso e de outras Unidades da UFAM que colaboram durante os módulos.

⁸² Prof.^a Valéria Amed das Chagas Costa.

⁸³ Ficha de avaliação contendo itens em relação ao docente, à disciplina ministrada e autoavaliação discente.

O Projeto do Curso de Licenciatura FPI enfatiza a importância da autoavaliação para que o/a discente indígena identifique seus avanços, limites e possibilidades na busca de superar os limites e desenvolver-se como pessoa e profissional. Assim, a autoavaliação intensifica e envolve a participação dos/das discentes no processo educativo, na medida em que desenvolvem seu potencial ao assumirem compromisso com a sua própria formação.

A Avaliação do processo ensino-aprendizagem propõe métodos que privilegiem a reflexão crítica, a curiosidade e a construção de conhecimentos numa postura dialógica frente ao processo de aprendizagem. Quanto aos instrumentos destacam-se a “[...] observação, provas, aulas práticas, apresentações orais, exercícios escritos, apresentações orais, auto-avaliação [...]” (UFAM, 2012, p.78).

Ao avaliarem o processo de ensino e aprendizagem, ao avaliar as disciplinas dos primeiros módulos, a turma Mura sugeriu aulas mais dinâmicas, debates, filmes, inclusão de danças da própria cultura e apontaram para a necessidade de adquirir mais conhecimentos para melhorar a prática pedagógica nas escolas indígenas. A turma manifestou preocupação quanto à heterogeneidade da turma em relação à dificuldade de leitura, escrita, interpretação e produção de textos (UFAM, 2009).

Quanto aos instrumentos e critérios de avaliação utilizados por docentes da UFAM junto à turma Mura, a maioria partiu de experiências anteriores buscando diversificá-los, como se observa nesses depoimentos:

O que eu fiz, também foi uma experiência de diversidade que eu tinha na universidade com os alunos não-indígenas [...] diversificar as formas de avaliar dentro da mesma disciplina, ter vários tipos de instrumentos de avaliação [...] o exercício da oralidade e da escrita, também foram cobrados. Eu não queria o entendimento puro dos autores que lemos, mas como os autores provocavam as problemáticas que eles traziam para as suas realidades, porque esse era o tom da conversa no Curso que vocês me ensinaram e batia comigo [...] lógico que o parâmetro avaliativo é outro [...] eu via se eles tinham a compreensão do problema que a antropologia estava trazendo, o que se esperava que eles tivessem aprendendo e reinventando, porque eles apreendem não como vazios, mas revendo tudo e até questionando muitas vezes (Docente UFAM 2).

[...] eu fiz as atividades de produção textual pensando nos gêneros textuais diversificados e a preocupação de trabalhar com material dos próprios estudantes. Eu lembro que tem um livro sobre as aldeias mura e eu usei esse livro como objeto de análise para escrita, para leitura e isso foi feito com a turma toda. A ideia era de que eles não tivessem uma formação de escritor de um tipo textual único [...] a ideia era de avaliar esses estudantes pela diversidade textual. Depois, pontualmente, quando as turmas se dividiram eu lembro de ter trabalhado com fonética e com fonologia e eu fiz trabalhos de transcrição fonética com eles em sala de aula [...] eu acho que a avaliação que deve ficar é aquela que faz com que você, de fato, aprenda alguma coisa no curso, no processo [...] uma pesquisa de campo que os alunos trouxessem e eu cheguei a propor coisa desse tipo [...] (Docente UFAM 6).

De fato, a avaliação da aprendizagem na turma Mura exigiu do grupo de docentes o exercício e a prática intercultural em termos de se despir dos modelos e experiências vivenciadas ao longo de sua escolarização, formação e prática pedagógica que, muitas vezes, são reproduzidas em contextos acadêmicos sem muita reflexão. Nesse sentido, a experiência junto aos povos indígenas, em especial com a turma Mura, possibilitou ao grupo de docentes da UFAM desconstruir, decolonizar e reconstruir sua práxis, abrindo brechas e fissuras como aponta Walsh (2016, p. 73) “[...] e ao mesmo tempo, por em deliberação a posição político-pedagógica de nos localizarmos, assim como nossa própria práxis dentro das brechas e fissuras da ordem moderna colonial”.

A dimensão da *Avaliação do Projeto Político-Pedagógico* propõe a melhoria da qualidade do Curso. Enfatiza a necessidade de parar e avaliar cada etapa desenvolvida, bem como rever se os objetivos estão sendo cumpridos e fazer as adequações necessárias. A participação sistemática das comunidades indígenas é fundamental nesse processo junto aos demais sujeitos envolvidos no Curso, para verificar o que foi ou não realizado e os resultados alcançados.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI deve ser revisto de forma contínua e democrática por meio de reuniões com a coordenação, docentes e representante discente no sentido de verificar:

- o cumprimento dos objetivos e metas;
- o funcionamento do curso em seu conjunto, suas dificuldades;
- o desempenho dos professores, coordenadores e alunos;
- a atuação do pessoal e estrutura de apoio;
- o processo de desenvolvimento curricular;
- o conteúdo do curso;
- a realização dos estágios curriculares (UFAM, 2012, p.78 -79).

Como já exposto, o Curso de Licenciatura FPI prevê a realização de dois Seminários pontuais que ocorrem ao término dos dois primeiros anos e no último módulo do Curso, onde são avaliados os itens destacados acima. Além disso, há outros espaços destacando-se as reuniões de planejamento e de avaliação dos módulos de disciplinas. O Projeto do Curso de Licenciatura FPI prevê ainda, reuniões com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG a cada etapa concluída no sentido de avaliar as questões pedagógicas e infraestrutura apontadas pelos docentes e discentes referentes a cada disciplina realizada.

Na experiência da turma Mura, as reuniões com a PROEG foram mantidas regularmente a cada módulo oferecido no sentido de encaminhar e acompanhar a turma – a siglagem e oferta de disciplinas, cadastramento de docentes, matrícula institucional – que a partir do 4º ano, passou a ser realizada por grandes áreas do conhecimento. O Curso iniciou-se pelo Programa de Interiorização da Graduação - PROING/UFAM⁸⁴ e, na época da turma Mura, existia um setor responsável pelo acompanhamento. O contato com a Pró-Reitoria devia-se, principalmente, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Ensino Superior e de Ensino Médio, ainda estavam em discussão, o que foi regulamentado por meio da Resolução n. 1, de 7 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015).

A análise dos Relatórios dos Seminário de Avaliação Parcial e Seminário de Avaliação Final do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, evidencia que todo o processo de desenvolvimento foi participativo, democrático, transparente e extremamente desafiador no sentido da construção de práticas e convivências interculturais entre a UFAM e os diversos sujeitos indígenas e não-indígenas que protagonizaram desde a elaboração, implantação até a finalização da turma Mura. Portanto, estabelecemos a convivência entre os sujeitos e a efetivação de práticas que, mesmo em meio a conflitos, permitiram o diálogo intercultural. Nesse sentido, Tubino (2016, p. 30) afirma que “não é preciso começar pelo diálogo, mas pela identificação das causas do não diálogo. Somente assim, estaremos aptos a gerar as condições que o tornam possível”.

Destacamos dos Relatórios de Avaliação, alguns elementos apresentados por discentes mura e por docentes da UFAM que atuaram na turma Mura, por considerarmos fundamentais para analisar as possibilidades, dificuldades e desafios referentes à interculturalidade no processo do Curso junto à turma Mura. Durante o Seminário de Avaliação Parcial, os/as discentes mura e os/as docentes da UFAM se reuniram durante dois dias⁸⁵ para avaliar os dois primeiros anos do Curso a partir dos eixos: *Acadêmico/Político* e *Administrativo/Político*.

A proposição e a realização do Seminário aponta para a interculturalidade no Curso de Licenciatura FPI ao se permitir avaliar em evento público, com a participação de vários sujeitos: discentes mura; Secretário e Subsecretária Municipal de Educação de Autazes; coordenações do Curso; docentes da UFAM; coordenação administrativa; direção da Faculdade de Educação; e Reitoria da UFAM. O espaço foi palco de uma exposição dos

⁸⁴ Resolução N° 044/2005 PROING.

⁸⁵ 4 e 5 de dezembro de 2010, em Autazes/AM.

trabalhos produzidos pela turma Mura na disciplina Expressão Cultural I, módulo VI, que marcou o término da Etapa I - Formação Geral (UFAM, 2009).

Os grupos de discentes mura destacaram elementos que, na nossa compreensão possibilitaram e dificultaram a interculturalidade na turma Mura durante os dois primeiros anos do Curso ao afirmarem: “foi conteudista, com método tradicional”; “somente alguma coisa foi intercultural”; “nem todos docentes explicaram conteúdos úteis para a vida dos Mura”; “algumas disciplinas contribuíram para o PPP porque discutiram o conteúdo da aldeia”; “o curso deu suporte para trabalhar com os alunos na aldeia, mas alguns professores não se empenharam para atingir essas metas”; “os conteúdos estão suprimindo as necessidades dos professores Mura”; “os conhecimentos facilitam o trabalho interdisciplinar na escola”; “o específico e diferenciado eles têm e o científico está ajudando”; “muito conteúdo e pouca carga horária”; “não dá tempo de ler e não tem costume de ler até de madrugada” (UFAM, 2009).

Pelos destaques dos grupos observamos que os conhecimentos não-indígenas são necessários na sua formação no sentido de fundamentar a prática pedagógica, bem como contribuir na elaboração do PPP Mura. No entanto, reclamam que o Curso de Licenciatura FPI prioriza os conhecimentos acadêmicos em detrimento dos conhecimentos do povo Mura. Para alguns grupos existe a necessidade de incluir os conhecimentos próprios no processo de formação no sentido de instrumentalizá-los para o trabalho nas escolas indígenas. Para outros, a apropriação dos conhecimentos acadêmicos fundamenta a prática pedagógica, visto que já possuem o específico e diferenciado. O desafio maior é fazer o equilíbrio entre esses conhecimentos no processo de formação.

Quanto aos docentes da UFAM que avaliaram o Curso, um grupo destacou que havia problemas quanto à perspectiva intercultural, por entender que o processo deve ser “via de mão dupla: vai e vem” (UFAM, 2009, p. 7), e que isso não estava ocorrendo em sala de aula por parte da turma. O grupo apontou para a necessidade de pesquisa que deveria ser acompanhada nos polos, para conhecer melhor o povo Mura. Um discente mura enfatizou que a interculturalidade é “uma atitude individual, fazendo na prática”.

Os pontos levantados pelos grupos na avaliação indicam a necessidade de os sujeitos assumirem uma postura de diálogo intercultural na direção do que Tubino (2016, p. 33) propõe: “os docentes e os estudantes devem aprender a reconhecer que o diálogo intercultural autêntico pressupõe a ausência de estigmas e, nesse sentido a presença de afinidades compartilhadas. É sobre elas que é possível descobrir-se mutuamente, encontrar-se”. Nas discussões, uma docente afirmou que “a interculturalidade não é uma caixinha pronta, mas ela

vai se fazendo, é uma construção. Deveríamos estar em processo de pesquisa antecipadamente, mas não estamos” (UFAM, 2009, p. 8). Os grupos de docentes questionaram o Curso e apontaram para a necessidade da pesquisa sobre o povo ao longo do processo.

Das discussões ficou evidente que a interculturalidade se dá no processo, na relação com o diferente, com o Outro e com as Outras culturas. Nesse sentido, tanto docentes da UFAM quanto discentes mura, tiveram um papel importante nessa construção que se deu no cotidiano da sala de aula, nas visitas às escolas das aldeias e em outros momentos fora do ambiente de ensino, quer seja na hora do lanche, do almoço, do jantar, na praça, em conversas informais.

Em relação ao *Eixo Administrativo/Político*, o Relatório não explicita o termo intercultural, mas percebemos vários fatores que influenciaram a sua efetivação ou não, na turma Mura, como: falta de material para pesquisa; falta de material didático; estrutura precária da sala de aula; espaço para a realização de trabalhos; falta de laboratório e equipamentos de informática; falta de materiais específicos para as Oficinas; falta de espaço para guardar o material do Curso; entre outros. Tais dificuldades destacadas pelos discentes mura durante o processo de formação, também dificultam a prática pedagógica intercultural nas escolas indígenas, como foi observado na pesquisa de campo.

Embora o Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, tenha priorizado os conhecimentos não-indígenas nos dois primeiros anos, ainda assim é possível perceber a dimensão da formação intercultural proporcionada em várias disciplinas e atividades o que possibilitou o encontro entre as duas culturas numa relação respeitosa entre os diversos sujeitos envolvidos. O trabalho de Pinto (2011), que analisou os dois primeiros anos do Curso de Licenciatura FPI, assinalou que, na compreensão dos/das discentes mura, o Curso estava atendendo às expectativas que manifestaram durante o processo de elaboração e implantação.

Quanto ao *Seminário de Avaliação Final*⁸⁶, turma Mura, a análise do Relatório permitiu perceber outros elementos que estão relacionados à interculturalidade na avaliação dos/das discentes mura: conhecimentos científico e étnico cultural do povo Mura por meio dos projetos de pesquisa nas área; houve intercâmbio de conhecimento intercultural; a presença de parentes indígenas de outros estados; Química na Praça; Feira de Ciências; Oficinas; Grupo de Supervisão Coletiva de Estágio (GSCE); aquisição de novos saberes nas

⁸⁶ O Seminário ocorreu em Manaus/AM, durante o último módulo do Curso, em dois momentos: dia 22/4/2013, na Xácara Xare, somente a turma Mura com as docentes da UFAM; nos dias 29 e 30/4/2013, na Fazenda Experimental - FAEXP/UFAM, a turma Mura, docentes da UFAM e convidados internos e externos.

áreas específicas; melhoria na aquisição da leitura e escrita; visita ao campus UFAM; divulgação dos trabalhos de Expressão Cultural; segurança no domínio dos conteúdos. Esses elementos apontam, por um lado para a efetivação da interculturalidade parcial durante os cinco anos do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura.

Outras questões que os grupos destacaram e que estão relacionadas à interculturalidade refere-se à perda de dois discentes mura no início do Curso de Licenciatura FPI e o fato de que alguns discentes⁸⁷ não puderam colar grau junto com a turma. Esses elementos revelam que a conquista e a conclusão do ensino superior para o povo Mura é resultante da luta coletiva. A perda de colegas, por morte, bem como deixar outros para trás revela que a conquista, de certa forma, não foi completa o que confirma que as conquistas dos povos indígenas têm um valor que os identifica enquanto cultura diferente, com outras lógicas e visões de mundo que a nossa sociedade precisa aprender.

É importante lembrar que no Processo Seletivo da turma Mura, um candidato da aldeia Josefa estava atrasado porque se equivocou e foi para outra escola. Já estava no limite do horário e a comissão responsável pela aplicação da prova solicitou que o portão fosse fechado. Em função disso, o grupo de candidatos da aldeia Trincheira, assumindo um gesto de coletividade e solidariedade, decidiu que não iria realizar a prova se o colega não chegasse a tempo. O candidato conseguiu chegar naquele momento e todo o grupo entrou para fazer a prova. Essa foi mais uma lição que o povo Mura nos ensinou e que não cabe na lógica da nossa sociedade fundada na racionalidade capitalista, individualista e competitiva. É um valor que os povos indígenas, com a sua sabedoria ancestral milenar nos convidam a construir na busca do bem viver (ACOSTA, 2012).

Quanto à *Atividade de Extensão no Curso*, um dos aspectos fundamentais dos cursos de ensino superior é possibilitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, a exigência da efetividade desse tripé torna-se fundamental com a luta do movimento indígena e suas expectativas em relação à “valorização de sua cultura, identidade, espaço, história e formação” (UFAM, 2012, p. 79). O curso propõe criar espaços que possibilitem aos docentes desenvolver atividades que busquem e apontem soluções possíveis para os problemas vivenciados pelas comunidades nas aldeias.

A extensão propõe a efetividade do compromisso social da universidade com a sociedade, sobretudo com as populações que estão à margem como: povos indígenas, ribeirinhos, afro-brasileiros e outros. Nesse sentido, as atividades de extensão aproximam as

⁸⁷ Cinco discentes da turma Mura estavam com pendências em algumas disciplinas e ficaram impedidos de colar grau junto com a turma.

IES dos diversos grupos e possibilitam que os discentes façam a articulação entre o que aprendem na sala de aula e o trabalho social junto às comunidades (UFAM, 2012).

Com a turma Mura, as atividades de extensão foram pouco vivenciadas enquanto projetos específicos. Ocorreram atividades envolvendo a partir de disciplinas como o Seminário Temático e Planejamento Pedagógico I, II e III; e Química que possibilitou a atividade de extensão “Química na Praça”, envolvendo discentes mura e discentes não-indígenas da UFAM, realizada no município de Autazes/AM. No Relatório de Avaliação Final do Curso FPI, turma Mura, um dos grupos apontou essa fragilidade quanto à extensão, destacando que não foi totalmente atendida pela universidade (UFAM, 2013). Destacamos que alguns fatores como limitação de recursos financeiros e materiais humanos, fragilizaram a efetivação de projetos e ações de extensão envolvendo a turma Mura.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI foi cadastrado no Sistema e-MEC em 2012 e submetido à avaliação por meio da Comissão de Avaliadores do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação - INEP/MEC. A visita de avaliação *in loco* ocorreu em agosto de 2014⁸⁸. Nesse processo o Curso FPI foi avaliado e apresentou um perfil Muito Bom, Conceito 4.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Mura, permite afirmar que a concepção de interculturalidade no texto está fundamentada no diálogo com o Outro ao promover a convivência com a diferença tanto em termos de cultura quanto de conhecimentos. Embora o Curso seja disciplinar, existiu abertura para incluir os conhecimentos do povo Mura na perspectiva do diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas, além de aproximar o grupo de docentes da UFAM e os discentes mura, firmando um encontro na perspectiva do diálogo intercultural crítico.

⁸⁸ No período de 10 a 13 de agosto de 2014.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E O POVO MURA

Como vimos na primeira parte da Seção 2, os projetos de educação escolar entre os índios se desenvolveram desde que os colonizadores europeus chegaram neste continente. Ao longo de quase cinco séculos, as estratégias de colonização eram voltadas para o aniquilamento da diversidade social, histórica, cultural, linguística e espiritual dos povos indígenas que habitavam o território que passou a ser chamado Brasil. Apesar desse violento processo, muitos povos indígenas permaneceram e mantêm vivos seus modos de vida, suas cultura, línguas, crença, espiritualidades, medicina, epistemologias, valores e seus sistemas educativos próprios.

As políticas de educação escolar entre os povos indígenas desde o início da colonização foram responsáveis pelo apagamento das diferenças, das línguas e das culturas de centenas de povos indígenas. Na história da colonização da Amazônia, o povo Mura desenvolveu estratégias que lhe garantiu permanecer vivo e vem reconstruindo sua história e sua identidade que são fortalecidas por meio da escola indígena.

3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO UNIVERSO DO POVO MURA: *MURIFICANDO A ESCOLA*

Na Seção 1, vimos que os primeiros contatos do povo Mura com os colonizadores ocorreram no início do século XVIII (SANTOS, 2002; AMOROSO, 1992). Nessa época, o modelo de educação escolar adotado pelos colonizadores europeus se baseava na “Escola de Catequese” (D’ANGELIS, 2012) e visava, sobretudo, expandir a fé, cristianizar os indígenas e explorar sua força de trabalho. No entanto, o povo Mura não se deixou explorar facilmente pelo projeto civilizatório da Coroa portuguesa levado a cabo pelos colonizadores da Amazônia, levando à extinção de povos, culturas, crenças e línguas indígenas, impondo sua língua, cultura, religião e costumes.

Embora tivéssemos buscado fontes documentais para compreender como se deu o processo de educação escolar entre o povo Mura, desde o início do contato até o início do século XX, não houve êxito nesta busca. Tal constatação revela uma lacuna que requer novas pesquisas, quiçá, realizadas pelos/pelas mura. Só foi possível analisar alguns Relatórios da Inspeção do Serviço de Proteção aos Índios do Estado do Amazonas e Território do Acre. Nesse período, como já exposto, a política indigenista, entre outros objetivos, visava formar e recrutar mão de obra indígena, sob o regime de tutela (SOUZA LIMA, 1995).

A partir da leitura dos Relatórios do SPI, mapeamos as escolas que fazem referência ao atendimento do povo Mura: Escola do Posto Manoel Miranda; Escola do Posto Capivara; Escola do Posto da aldeia Josefa; Escolas do Posto Barbosa Rodrigues (MAIC, 1929;1951).

Um dos Relatórios explicita os objetivos que os postos indígenas do SPI deveriam cumprir: “[...] atrair, localizar e pacificar os selvícolas, induzindo-os ao caminho da civilização, por outro lado eles realizam uma importante missão, que é a de contribuir para o povoamento e exploração das riquezas nativas em zonas relegadas ao abandono” (MAIC,1925, p. 1). Nesse aspecto, as escolas criadas pelo SPI, eram, estrategicamente, utilizadas para atingir os objetivos de integrar os povos indígenas à sociedade nacional, explorar sua mão de obra e utilizá-los como guardiões das fronteiras da Amazônia. Assim, concordamos com Corrêa (2012, p. 257) que “[...] a tutela nacional, que criou a tradição de dependência, reafirmou, ao mesmo tempo, a necessidade da intervenção do Estado forte sobre o espaço e sobre as populações amazônicas.” Ainda hoje, permanece no imaginário do povo brasileiro, preconceito, discriminação e estereótipo sobre a Amazônia e suas gentes.

A partir da leitura dos Relatórios, identifica-se que as escolas dos Postos Indígena da região de Autazes atendiam os povos Mura e Munduruku, assim como crianças não-indígenas (MAIC, 1925). Durante o trabalho de campo, observamos a presença de crianças e jovens não-indígenas nas escolas indígenas. A convivência entre as crianças e jovens indígenas e não-indígenas, assim como com docentes mura, parece respeitosa, o que nos leva a pensar, com Candau (2012), que naquela realidade há evidências da interculturalidade em nível social, baseada no reconhecimento do direito à diversidade, na luta contra a discriminação e a desigualdade social; na promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos oriundos de culturas diversas. A autora salienta que a prática da interculturalidade em nível social requer processos mais amplos e permanentes, com vistas a promover o diálogo democrático entre culturas e grupos distintos, para além do convívio pacífico entre pessoas e grupos, dentro de um mesmo território.

Em um dos Relatórios, o Inspetor do SPI enfatiza a necessidade de os indígenas darem continuidade ao ensino que recebiam nas escolas dos postos indígenas. Para isso, o Inspetor sugere que o Governo Federal crie, em Manaus, “patronatos agrícolas” (para os meninos) e “educandário” (para as meninas), ambos adaptados ao regime de internato. Enquanto essas escolas não fossem criadas o ensino ficaria restrito às “[...] primeiras letras, alguma noção de contabilidade e calligraphia” (MAIC, 1929, p. 142). Entretanto, a continuidade dos estudos estaria reservada somente aos indígenas que se destacassem e que pudessem ser deslocados para Manaus, se houvesse vagas. O sistema de internatos foi muito

forte na região do Alto Rio Negro, com a presença de missionários de diversas ordens religiosas católicas e evangélicas, mas foram os salesianos que consagraram o regime de internato, naquela região, entre 1915 e 1980, como apontaram Luciano (2013) e Weigel (2000).

Atualmente, ainda existem escolas no sistema de internatos⁸⁹ que recebem jovens indígenas e não-indígenas. Na década de 1980 e 1990, ao retornarem para suas aldeias, jovens indígenas assumiam a função de professor⁹⁰, conforme apontou o estudo de Santos (2005). Entendemos que a luta do Movimento de Professores Indígenas tem sido pela expansão da educação escolar indígena nas aldeias para atender as suas necessidades e evitar a saída de jovens para as cidades em busca de estudo.

A realidade revela a descontinuidade do ensino nas escolas indígenas, principalmente em relação ao Ensino Médio presencial, o que coloca para o Estado brasileiro – União, Estados e Municípios – o desafio na consolidação de uma política de Educação Escolar Indígena que supere a precariedade e o atendimento pontual. Neste sentido, os povos indígenas reivindicam a efetivação de uma política de educação básica integrada e articulada, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2016). Essa tem sido uma das pautas de luta do povo Mura de Autazes, dos demais povos indígenas do Brasil e da América Latina.

Em um dos Relatórios analisados, o item sobre “Instrução primária entre os selvicollas” informa que a instrução nas escolas dos postos indígenas era precária devido à escassez de recursos financeiros que impedia a contratação de profissional habilitado. Para suprir as escolas, o SPI destacava diaristas de seu quadro, com habilitação precária para cumprir tal função (BRASIL, 1930). Aqui, também, se evidencia que tal situação não está tão distante da realidade atual de escolas indígenas onde docentes indígenas são contratados, muitas vezes, sem formação específica, por indicação política, desrespeitando as decisões coletivas da escola e das lideranças tradicionais da aldeia. Nesse sentido, a educação escolar indígena em municípios do Amazonas sofre interferência externa a cada quatro ou oito anos, nas mudanças de prefeitos e governadores.

Uma forma de minimizar esse problema é exigir que os governos cumpram as reivindicações dos povos indígenas propostas no Documento Final da I CONEEI (BRASIL, 2014), reforçadas durante a II CONEEI (BRASIL, 2016), onde apontam para a necessidade de o Estado investir na formação, inicial e continuada, de docentes indígenas, em cursos

⁸⁹ Com destaque à Escola São Pedro, na região de Parintins/AM.

⁹⁰ Sateré-Mawé, Munduruku, Kambeba e outros ex-alunos da Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos, localizada na BR-174, em Manaus/AM.

específicos de Licenciaturas Interculturais e Magistério Indígena, assim como na realização de concursos públicos específicos e valorização da carreira de profissionais indígenas (BRASIL, 2014). Observamos que mesmo entre docentes mura concursados, existe interferência política, o que tem evidenciado conflitos. Mais adiante, apresentamos a situação funcional de docentes mura e de outros profissionais que atuam nas escolas indígenas de Autazes.

A fotografia 2 mostra uma atividade realizada em frente ao Posto Indígena Capivara, rio Autaz-Açu, em 1930, na época do SPI. Conforme explicitado anteriormente, a atividade refere-se à segunda fase da educação escolar para índios no Brasil apontada por Ferreira (1992), que D'Angelis (2012) denominou “Escolas de Primeiras Letras e Projeto Civilizador”, que se estabeleceu no Brasil em meados do século XVIII até meados do século XX, contemplada na política de educação escolar “pacificadora”, “civilizadora” e “homogeneizadora”, empreendida pelas escolas do SPI na Amazônia:



Fotografia 2 - PI Capivara, rio Autaz-Açu/AM, 1930
Fonte: Freire (2011).

Os Relatórios do SPI analisados trazem poucos elementos referentes à criação de escolas, restringindo-se a informar sobre o funcionamento, o movimento anual de matrículas e a escassez de recursos para a contratação de docentes. O trecho em destaque, justifica a criação e manutenção de duas escolas ligadas ao Posto “Barbosa Rodrigues” para atender à crescente demanda e o papel que estas desempenhavam:

[...] Convém salientar que, se é dada essa providência, concernente à existência de duas escolas, verifica-se a mesma pela grande afluência de alunos, indígenas ávidos do conhecimento e que dessa forma facilitam o nosso labor, nos estimulando a que

continuemos a trabalhar nêsse afã de sempre e sempre pacificar [...] afim de que, um futuro não muito distante, possam os mesmos fazer parte da grande família brasileira como elementos que gozam dos mesmos privilégios e das mesmas prerrogativas que nós outros civilizados e nascidos dentro do regime democrático em que vivemos (MAIC, 1954, p. XXV-XXVI).

O trabalho de discentes mura Vale Neto et al. (2013) informa que o prédio do Posto Indígena Barbosa Rodrigues foi construído em 1945 e, a partir de 1947 passou a funcionar uma sala de aula. Com a extinção do órgão, o prédio da administração do referido Posto Indígena ficou sob a responsabilidade da FUNAI e, atualmente funciona a Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, na aldeia São Félix. Nessa escola foi implementada a primeira experiência de Ensino Médio presencial⁹¹ para o povo Mura de Autazes/AM.

Dos Relatórios do SPI analisados, mapeamos seis escolas⁹² ligadas aos Postos Indígenas instalados na região do rio Madeira. Conforme já pontuamos, as escolas faziam parte da política indigenista do Estado brasileiro, fundamentada numa proposta de educação eurocêntrica que visava “pacificar”, “civilizar”, homogeneizar e integrar os povos indígenas à sociedade nacional. Nessa direção, a educação escolar empreendida pelas escolas do SPI e da FUNAI, a serviço da política indigenista do Estado brasileiro para a região Amazônica, foi responsável pelo apagamento e silenciamento de várias gerações mura, assim como ocorreu com outros povos indígenas. O processo de retomada do povo Mura se estabeleceu, principalmente, pelo Movimento Indígena organizado que ganhou força e visibilidade a partir da década de 1980.

Nesse contexto, o povo Mura participou de Encontros do Movimento de Professores Indígenas⁹³ e, movido pelas discussões em torno das temáticas da educação escolar indígena, os/as docentes mura e as lideranças de suas aldeias, uniram-se, mobilizaram-se e fizeram parcerias que os apoiavam em torno de seus direitos criando o Conselho Indígena Mura de Autazes - CIM, fundamental na “tomada de decisão para retirar o povo Mura da invisibilidade e do silêncio que viveram após longos anos de luta e recolhimento frente ao processo colonizador” (SANTOS, 2008, p. 55).

A partir do CIM⁹⁴ e dos objetivos traçados para a educação escolar indígena mura, um pequeno grupo de docentes – Mura, Sateré-Mawé e Munduruku – se articulou e criou a

⁹¹ De acordo com o gestor Diego Garcia Filgueira, as aulas iniciaram-se em maio de 2018, com as seguintes turmas: uma do 1º ano e uma do 2º ano, funcionando como anexo da Escola Estadual Raimundo Sá, que atendem estudantes das aldeias Moiray, Natal, São Félix e da comunidade Pirapitinga (não-indígena).

⁹² Nos Postos Indígenas das aldeias: Murutinga, Capivara, Lago da Josefa, São Félix, Guapenu e Paracuúba.

⁹³ Encontros anuais da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre - COPIAR que, a partir de 2000, passou a ser Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM.

⁹⁴ Criado em 20 de agosto de 1990.

Organização de Professores Indígena Mura - OPIM⁹⁵. Dentre as finalidades, garante direitos aos “professores indígenas e da comunidade Mura, denunciando qualquer irregularidade no âmbito educacional e atuar na construção de uma educação escolar indígena específica, que viesse subsidiar o desenvolvimento de sua própria cultura, primando pela qualidade social” (SANTOS, 2008, p. 57). Com o protagonismo da OPIM, o processo de reivindicação e discussão se intensificou junto ao município resultando em várias conquistas no campo da educação escolar indígena.

Uma importante conquista da OPIM no campo da formação específica de seus professores/professoras foi o curso de Magistério Indígena Mura-Peara pelo Pira-Yawara, Programa de Formação de Professores Indígenas da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/AM foi realizado entre 1999 e 2003. Segundo Vale Neto et al. (2013, p. 9):

A Educação Escolar Mura começou a ser organizada a partir dos cursos de formação de professores indígenas Mura, primeiramente no magistério indígena (Projeto Mura-Peara) [Projeto Pira-Yawara - Programa de Formação de Professores Indígenas] do Estado do Amazonas a partir de 1999, atualmente potencializado na Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas (Turma Mura) [desenvolvida] pela Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O curso foi discutido e construído com a Organização dos Professores Indígenas Mura/OPIM.

Durante o curso de Magistério Indígena Mura-Peara, os/as docentes elaboraram o Projeto Político Pedagógico - PPP Mura e passaram a utiliza-lo nas escolas indígenas, embora tenham enfrentado resistências internas e externas para desenvolver a educação escolar indígena diferenciada (SANTOS, 2008). Os/as discentes mura escreveram as histórias de suas aldeias que foram publicadas no livro “Aldeias indígenas Mura” retratando a sua realidade social, histórica e cultural. Essa ideia foi explicitada na apresentação da obra: “esse material constitui um grande passo para [o] enfrentamento dos problemas e desafios que a sociedade envolvente nos impõe, através dos quais buscamos recuperar nossa memória histórica, fortalecer nossa cultura e, fundamentalmente, reafirmar nossa identidade étnica” (SILVA et al., 2008, p. 9).

Embora o material necessite de atualização, as histórias foram baseadas no relato de lideranças tradicionais e de moradores mais antigos das aldeias. Em uma das aulas observadas, tivemos a oportunidade de presenciar o uso do referido livro na sala de aula, quando o docente mura fazia a comparação entre os tipos de trabalho existentes na aldeia e os

⁹⁵ Criada em 9 de outubro de 1992.

trabalhos desenvolvidos por seus antepassados, revelando que a intraculturalidade ocorre nos tipos de trabalho desenvolvidos pelo povo Mura.

A OPIM assumiu o papel de protagonista principal no processo de educação escolar indígena Mura, desde o fim da década de 1990, influenciando mudanças significativas no Sistema Municipal de Educação. A partir das reivindicações da OPIM foi criado o Setor de Educação Escolar Mura - SEEM⁹⁶ na estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Autazes - SEMED/Autazes. O SEEM chegou a ser composto por uma equipe de três profissionais mura: um coordenador, um monitor e um coordenador pedagógico, mas atualmente só existe um coordenador, o que representa um retrocesso. Nesse processo, a OPIM pautou, junto ao município, a questão do reconhecimento da categoria “professor indígena” que, na época, era minoria nas escolas indígenas das aldeias. As discussões avançaram e, em 2001, os/as docentes mura assumiram as escolas indígenas.

Nesse processo, a OPIM problematizou e apontou para a necessidade de regulamentar a educação escolar indígena no município. Diante das demandas encaminhadas, o prefeito municipal de Autazes⁹⁷ criou o Conselho Municipal de Educação de Autazes - CME, por meio da Lei Municipal⁹⁸, sendo eleito como Presidente⁹⁹ o representante da OPIM. Em 2006, a Lei Municipal n. 024/2006/PMA-GP, reformulou a lei que criou o CME/Autazes e, entre 2006 e 2012, o conselheiro representante da OPIM esteve à frente e contribuiu no processo de elaboração do Sistema Municipal de Educação, pautando a questão indígena, contemplada pelo Subsistema de Educação Escolar Indígena de Autazes¹⁰⁰. Durante esse período, as discussões avançaram junto à União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME e a OPIM foi referência no Amazonas.

Outra conquista fundamental no processo de educação escolar indígena mura, se deu junto ao município, no Edital do concurso público da SEMED/Autazes, realizado em 2006, quando a OPIM assegurou 50 vagas reservadas para a categoria “Professor Indígena”. Embora não tenha sido um concurso público específico e diferenciado, como o Movimento Indígena reivindica, a situação dos/das docentes mura aprovados é estável frente à maioria dos/das profissionais da educação escolar indígena que é contratada de forma precarizada, a cada mudança de governo.

O município de Autazes contrata os/as docentes mura a cada ano letivo e, ao final,

⁹⁶ Criado no ano 2000. Não tivemos acesso ao documento de criação do referido Setor junto à SEMED/Autazes.

⁹⁷ José Thomé Filho.

⁹⁸ Lei Municipal N° 002/2005/PMA-GP.

⁹⁹ Prof. Alciclei Vale Neto.

¹⁰⁰ Segundo município do Amazonas a criar um Subsistema de Educação Escolar Indígena. O primeiro foi São Gabriel da Cachoeira/AM.

estes são dispensados, sem salários e sem perspectiva de novo contrato. Essa instabilidade, desvaloriza o/a docente, baixa sua autoestima e torna a profissão frágil, refletindo no ensino e na aprendizagem nas escolas indígenas. Entendemos que tal situação é resultante das políticas neoliberais de educação que propagam a universalização do acesso à escola, mas não investem na qualidade do ensino, agravando as desigualdades sociais no âmbito da própria escola, devido aos impactos na aprendizagem. Segundo Libâneo (2012, p. 23, grifo do autor),

[...] ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. Isto pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades *mínimas* de aprendizagem, basta um professor que aprende um *kit* de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado de um pacote de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino).

Nesse sentido, os programas de formação docente e a contratação precária dos/das docentes reflete a política de educação neoliberal. Seguindo a lógica de Libâneo (2012), uma aprendizagem *mínima* requer docentes com formação *mínima*, contrato, condições de trabalho, carreira e salário, também, *mínimos*.

Como já vimos na Seção 2 em relação à formação de docentes mura em nível superior, a OPIM protagonizou junto a um grupo de docentes da UFAM, o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas - FPI, turma Mura. O Curso foi implantado em 2008 e concluído em 2013 com cinquenta e três docentes mura formados nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

A OPIM demandou, junto à SEDUC/AM, a segunda turma do curso de Magistério Indígena Mura-Peara, pelo Pira-Yawara, que iniciou em 2014. Ressaltamos que docentes mura, egressos/egressas do Curso de Licenciatura FPI, faziam parte da equipe de formadores/formadoras do Pira-Yawara atuando na segunda turma Mura-Peara e em outros cursos de Magistério Indígena junto a outros povos indígenas do Amazonas. Essa realidade confirma o que a OPIM anunciava/planejava, que após a turma Mura concluir o ensino superior, os/as docentes mura atuariam na formação de novos docentes nas turmas do curso Mura-Peara.

Em nível de pós-graduação, durante o encerramento do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, em 2013, no evento que marcou a inauguração do Centro de Formação de Professores Indígenas, na Fazenda Experimental - FAEXP/UFAM, o Presidente da OPIM acenou, em seu discurso, para a necessidade de formação em curso de especialização. Na

ocasião, a diretora da Faculdade de Educação - FAGED¹⁰¹ acenou para a possibilidade de pensar estratégias junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/FAGED/UFAM. Enfatizamos que o PPGE ofereceu vagas a partir de 2018¹⁰², em cumprimento à exigência da Portaria Normativa n. 13 do Ministério da Educação - MEC, de 11 de maio de 2016¹⁰³ sobre a Política de Ações Afirmativas. É um avanço, mas ainda é pouco frente às demandas e necessidades dos povos indígenas, conforme garante a legislação específica (BRASIL, 2015).

Com a adesão da UFAM à Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE¹⁰⁴ a coordenação do Curso de Licenciatura FPI elaborou um projeto de Curso de Especialização¹⁰⁵ *lato sensu*, contemplando docentes indígenas de vários municípios do Amazonas. Participamos das articulações e discussões iniciais junto à OPIM, em 2014, mas por conta da burocracia e trâmites institucionais o Edital de Inscrição¹⁰⁶ só foi publicado em junho de 2018, com previsão de início em julho desse mesmo ano. A turma funcionará no município de Autazes, composta por docentes mura e docentes indígenas de outros povos dos municípios do entorno.

Reiteramos que as conquistas no campo da educação escolar indígena no município de Autazes são mérito do povo Mura e da OPIM que, nesse processo, saiu da invisibilidade, superando, em parte, a discriminação que sofriam dentro da própria SEMED e no município. Evidencia-se a afirmação de Vale Neto et al. (2013) de que o curso Mura-Peara fortaleceu a educação escolar indígena Mura, sendo potencializada no Curso de Licenciatura FPI. Ao longo desse processo, houve também alguns retrocessos na educação escolar indígena de Autazes, quando se verifica que, em algumas escolas indígenas do povo Mura, há docentes

¹⁰¹ Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

¹⁰² EDITAL N. 011/2018 - PROPES/UFAM. Item 2. DAS VAGAS. Disponível em: <http://www.propesp.ufam.edu.br/attachments/article/18/1_%20Edital%20n.%C2%BA%2011_2018%20Selecao%20A7a%20PPGE%202018-2.pdf> Acesso em: 13 mai. 2018.

¹⁰³ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2018.

¹⁰⁴ É uma iniciativa do MEC, voltada para a formação bilíngue e/ou multilíngue em letramento e numeramento, em línguas indígenas e em português, que foi instituída em outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1.061. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36134>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

¹⁰⁵ Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena. A proposta do curso foi apresentada e discutida com a OPIM e se desenvolve por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP/UFAM, com recursos financeiros da Rede Norte da Ação Saberes Indígenas na Escola - ASIE, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação - SECADI/MEC.

¹⁰⁶ Esclarecemos que foi feita a abertura do Curso e início dos módulos em 2017, mas paralisou devido algumas incompreensões e exigências institucionais. É importante explicar que o Projeto do Curso de Especialização foi aprovado nas instâncias da UFAM e está em desenvolvimento no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, mas por ser uma nova turma do Curso os setores responsáveis exigiram seguir os mesmos trâmites burocráticos.

não-indígenas atuando sem que haja articulação com a OPIM.

Em nível estadual, docentes mura também se destacam e ocupam espaços de decisão no campo da educação escolar indígena. A Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação - GEEI/SEDUC/AM, tem como gerente um docente mura¹⁰⁷ que foi indicado pelo Movimento Indígena e que é egresso do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura.

O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas - CEEI/AM é outro espaço importante que teve à frente da presidência, docentes mura da OPIM¹⁰⁸. Entendemos que a representatividade indígena nesses distintos espaços governamentais, majoritariamente ocupados por não índios “[...] tem sido uma das principais estratégias adotadas pelos indígenas na defesa de seus direitos e na retomada de sua autonomia de bem viver” (LUCIANO, 2013, p. 95). A presença de docentes mura nesses espaços, dá visibilidade e eleva a autoestima, bem como indica que o povo Mura participa das discussões e tem liderança na proposição e gestão de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas do Amazonas.

Conforme sinalizado sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP Mura, houve resistência interna e externa para a sua implantação nas escolas indígenas do povo Mura. Durante o processo de discussão e elaboração da proposta do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, a OPIM solicitou que o tema PPP fosse incluído. Prova disso é que no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, há um objetivo específico: “contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas indígenas” (UFAM, 2012, p.13).

Como vimos, as disciplinas Oficina IV e Oficina V, compõem a Etapa III – Formação para Integração das Áreas - FIA, turma Mura. As atividades encaminhadas consistiram em selecionar temas a partir do PPP Mura e desenvolver os conteúdos a serem ministrados nas escolas indígenas, nas turmas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio. Durante a apresentação dos grupos, havia espaço para discussão e sugestão de conteúdos no sentido de enriquecer o trabalho nas escolas indígenas.

As Oficinas foram planejadas e desenvolvidas, coletivamente, proporcionando o aprendizado mútuo de docentes mura e docentes da UFAM, o que possibilitou articular conhecimentos da sociedade mura e da sociedade não-indígena, sem sobreposição/negação de um ou de outro, como propõe a educação intercultural na perspectiva crítica. De acordo com

¹⁰⁷ Prof. Alcilei Vale Neto (egresso do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Mura).

¹⁰⁸ Prof. Gilberto Pereira (presidente); Prof. José Mário (vice-presidente); Prof. Alcilei Vale Neto (vice-presidente; e presidente).

Candau (2013, p. 59) “a perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar [...] e o sistema de ensino como um todo”.

Conforme sinalizado anteriormente, em 2017, o Projeto Político Pedagógico - PPP Mura estava em processo de reformulação para ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Autazes - CME/Autazes. Ouvimos nos depoimentos de docentes mura, que o PPP Mura é utilizado na elaboração do planejamento geral das escolas indígenas e dos planos de aula individuais. Ao serem questionados sobre como planejam suas aulas, os/as docentes mura afirmam sobre o PPP: “[...] a gente utiliza da forma que ele está. Ele não está terminado [...] a gente utiliza quando vai planejar, também, da forma que ele está [...]” (Docente Yawaraté piranga); “[...] a gente faz o planejamento coletivo e depois vamos fazendo, também, o nosso projeto, nosso plano pequeno [...]” (Docente Kuraci).

Esses fragmentos refletem a realidade expressa no plano geral das escolas observadas. É recorrente na prática pedagógica mura, os/as docentes fazerem a contextualização entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos não-indígenas, embora, estes últimos tenham maior peso nos conteúdos ensinados, nos materiais utilizados e na linguagem, como se observa nesse depoimento:

Eu observo, às vezes, a falta de um espaço, um ambiente onde a gente trabalha. Eu acho que o ambiente não é apropriado, muito embora seja na aldeia, mas eu acho que a nossa escola foi feita num ponto, numa localização que não oferece espaço para você construir alguma coisa, trabalhar com os alunos, digamos assim, objetos e materiais que a gente possa visualizar uma interculturalidade, a gente fica só mais na oralidade. Eu penso que a gente deveria construir alguma coisa, um objeto, que a gente dissesse: isso aqui é nosso, mas isso aqui é de outros povos, pra gente visualizar. Esse é o meu entender (Docente Yutai).

A interculturalidade que esse docente mura afirma ser difícil está relacionada à utilização de materiais e objetos concretos da cultura do povo Mura e de outros povos indígenas para que possam visualizar, manipular e comparar os conhecimentos. Quando ele afirma que “fica só mais na oralidade” deixa transparecer que o ensino e a aprendizagem na escola indígena, além da oralidade, prescinde do real e do concreto para que haja o aprendizado e a valorização dos conhecimentos próprios, sem desprezar os conhecimentos de outras culturas indígenas e não-indígenas. Essa foi uma das críticas que a turma Mura fez ao Curso de Licenciatura FPI, às disciplinas que não proporcionaram situações de ensino e aprendizagem concretas. Os depoimentos de docentes da UFAM destacam situações interculturais vivenciadas que apontam para essa necessidade de desenvolver as disciplinas a

partir da realidade cotidiana do povo:

[...] eu procurava dar mais conteúdo pela manhã e a tarde como era o horário mais quente do dia, íamos para a sala de aula para os alunos demonstrarem os experimentos. Muitas vezes eles estavam fazendo, mas sem entender a Física. Eu fazia o papel do aluno e fotografava o que eles estavam fazendo, mostrava onde eles estavam errando. [...] por isso que eu fiz muitas atividades para desenvolver com os alunos que ficaram na área de Ciências [Exatas e Biológicas] [...] eu fiquei muito feliz quando ouvi dos alunos e vi os vídeos de uma Feira de Ciências que eu não participei [...] que tinha Ensino Médio [em Autazes] que eles mostraram alunos fazendo experimentos muito bem feitos [...] (Docente UFAM 4).

[...] quando percebi que lá tinha que ser diferente, no terceiro ou quarto dia de aula, da primeira disciplina, eu tive um bate papo e eles me contaram como era a prática deles nas suas comunidades, um a um, e eu fui anotando tudo o que eles faziam [...] com aquelas notas eu comecei a construir a matemática. Por exemplo, eu tinha um problema sério com relação a quantificar. Um senhor, que era aluno, falou que uma vez a comunidade foi pescar e as canoas vieram cheias, mas eles não se preocupavam em quantificar. A família que tinha mais gente recebia mais peixe e a família que tinha menos gente, recebia menos peixe. Interessante isso porque, o que é esse mais e o que é esse menos? [...] (Docente UFAM 3).

Os depoimentos de docentes da UFAM das diferentes áreas do conhecimento e a observação da sala de aula de docentes mura permitem afirmar que existiu a correlação da interculturalidade na formação e na prática pedagógica de docentes indígenas na escola. A interculturalidade se efetivou durante todo o processo de elaboração da proposta do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, no diálogo UFAM e OPIM, bem como no desenvolvimento das disciplinas proporcionando a formação intercultural de docentes e discentes indígenas e não-indígenas.

Em uma das escolas participantes da pesquisa o objetivo geral da Escola Indígena Mura estava afixado no mural:

Desenvolver um processo de educação escolar Indígena Mura que contribua para a recuperação e revitalização da memória histórica, fortalecimento da cultura e valorização da identidade étnica, formando alunos críticos que reflitam sobre os aspectos socioculturais, políticos, linguísticos e históricos do povo; tendo como base a tradição, hábitos, costumes e visão cosmológica do passado e do presente, possibilitando aos alunos a aquisição de conhecimentos das demais sociedades indígenas e não indígenas, de modo que possam compreender o mundo em que vivem; tendo autonomia para criar seu processo pedagógico próprio, calendário escolar, construção e organização escolar, sempre ligados aos interesses e necessidades das aldeias, lideranças e organizações indígenas Mura (PPP Mura, 2005).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Mura foi elaborado durante o curso de Magistério Indígena Mura-Peara e vem sendo reformulado. Inicialmente, o projeto foi elaborado para atender todas as escolas, uma espécie de projeto guarda-chuva. A partir dele,

os/as docentes mura estão elaborando o Projeto Político-Pedagógico de cada escola indígena de acordo com a realidade da aldeia, visto que o/a docente mura precisa conhecer bem sua cultura para desenvolver a sua prática pedagógica sem fragmentar os conhecimentos:

[...] eu entendo que o professor indígena tem que conhecer a cultura dele e aprofundar, se ele não fizer essa busca de conhecimento acaba fragmentado e as pessoas recebem essas informações de forma fragmentada. Isso eu acho que é essencial para o professor indígena, independente de povo, isso [...] é fundamental porque a educação escolar indígena necessita dessa troca de conhecimentos [...] você tem que ter certeza porque as culturas são diversas, muito diferentes uma da outra, até mesmo nós daqui da aldeia Trincheira somos muito diferentes da aldeia Josefa ou da aldeia São Félix, sendo o mesmo povo, mas com realidades diferentes. Sinceramente, se eu saísse da minha aldeia hoje para trabalhar em outra aldeia eu precisaria ter um tempo para conhecer a forma de organização e a realidade da aldeia para poder fazer esse trabalho em sala de aula. Eu não vou chegar numa aldeia, que eu acho que eu conheço e começar a falar de uma coisa que, de repente, o aluno sabe mais do que eu [...] (Docente Akuti).

O depoimento alerta para a necessidade de conhecer a realidade do povo ou grupo que se estabelece a relação de ensino e aprendizagem. Esse foi um dos elementos que orientou o Grupo de Pesquisa durante as pesquisas desenvolvidas junto ao povo Mura e o processo de elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura FPI, assim como a nossa prática no desenvolvimento das disciplinas ministradas. Fazer perguntas, aprender e desaprender é fundamental nesse processo como indica Walsh (2016, p. 74) “perguntar e encaminhar perguntas enquanto se desaprende a reaprender são, certamente, parte integral da pedagogia das brechas decoloniais, de ampliar brechas, estender e expandir”.

3.2 A ESCOLA MURA E SEUS SUJEITOS

Neste item apresenta-se a realidade da educação escolar indígena mura do município de Autazes/AM, bem como o contexto das aldeias e das escolas participantes da pesquisa, que estão em destaque no Quadro 2. Os dados foram levantados durante a pesquisa de campo junto ao Setor de Educação Escolar Mura da Secretaria Municipal de Educação de Autazes - SEEM/SEMED/Autazes. A pesquisa empírica foi realizada na Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, aldeia Josefa; e Escola Municipal Indígena Trincheira, aldeia Trincheira, definidas em comum acordo com a Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM. O período de observação na escola da aldeia Josefa, foi realizado entre julho e agosto de 2017; e, na escola da aldeia Trincheira, entre agosto e setembro de 2017.

Escolas	Aldeias
Escola Municipal Indígena Capitão Getúlio	São Félix
Escola Municipal Indígena Coronel Rondon	Cuia
Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina	São Félix
Escola Municipal Indígena Isabel Moreira Barroncas	Capivara
Escola Municipal Indígena Manoel Miranda	Murutinga
Escola Municipal Indígena Novo Horizonte	Iguapenu
Escola Municipal Indígena Novo Sonho	Jauari
Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado	Josefa
Escola Municipal Indígena Sete de Setembro	Paracuúba
Escola Municipal Indígena Trincheira	Trincheira

Quadro 2 - Escolas Municipais Indígenas de Autazes/AM
Fonte: Autazes, 2017.

O Quadro 3¹⁰⁹ mostra o total os/as docentes mura vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Autazes, em 2017, bem como o nível de escolaridade. Do total de vinte e nove docentes efetivos, vinte e oito são egressos/egressas do Curso de Licenciatura FPI. De cinquenta contratos temporários, treze docentes mura são egressos/egressas do referido curso:

Formação Sistema Funcional	Superior completo	Superior incompleto	Magistério	Magistério Indígena incompleto (Mura-Peara)	Total
Docentes mura efetivos	28	01 ¹¹⁰	-	-	29
Docentes mura contratados temporários	29	02	01	18	50
Total	57	03	01	18	79

Quadro 3 - Docentes mura SEMED/Autazes, 2017
Fonte: Autazes, 2017.

De um total de setenta e nove docentes mura, cinquenta são contratos em regime temporário, o que expressa, em parte, a precariedade do trabalho docente nas escolas

¹⁰⁹ Refere-se a docentes mura que atuavam nas escolas indígenas, em 2017. Na documentação oficial que analisamos, não consta os/as docentes afastados por idade e nem quem está atuando em outros órgãos.

¹¹⁰ A docente colou grau em maio de 2018, a última da turma Mura.

indígenas, como já problematizado anteriormente. Tal situação ocorre em outras escolas indígenas, o que tem levado o Movimento Indígena a pautar concursos públicos específicos¹¹¹, mas na realidade dos municípios do Amazonas, essa problemática pouco avançou. Conforme já referido, o concurso público que a SEMED/Autazes realizou em 2006, a OPIM teve garantida a reserva de cinquenta vagas, o que propiciou o ingresso de docentes mura.

Identificamos quatro docentes mura, que estão afastados de sala de aula, mas não estão aposentados. Tal situação decorre, segundo nos informaram, devido a irregularidades por parte do município junto à Previdência, o que penaliza tanto os docentes quanto as escolas indígenas, visto que esses docentes “pseudo aposentados” permanecem como servidores ativos, inviabilizando a contratação de novos docentes para as escolas a que estão vinculados.

Tal situação revela a desvalorização de docentes da educação básica, assim como da carreira, como pontua Gatti (2012, p. 94-95): “o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado” O que ocorre em relação aos docentes indígenas mura é que a maioria é contratado de forma precária o que tem impactado o desenvolvimento da profissão e a sua prática pedagógica nas escolas.

A gestão das escolas indígenas de Autazes é assumida por docentes mura, o que representa uma conquista do Movimento Indígena e da OPIM. Em uma das escolas o gestor assumia, também, as turmas do 6º ao 9º ano, além do ensino tecnológico¹¹². Observamos que, por algumas vezes, ele precisou resolver questões da gestão junto à SEMED e suas turmas ficaram sem aula, devido ao tempo de deslocamento entre a aldeia e a sede do município:

É porque o tempo, eu não sei se você pôde observar, mas a gestão e estar ministrando aula, fica pesado. Por exemplo, hoje, eu nem fui, a bem dizer, em casa. Só foi o tempo de chegar, organizar a merenda e voltar pra cá pra escola, por isso que não teve [aula] de tarde [...] eu tenho que ter essas duas mentalidades, de professor e estar na gestão, como liderança (Docente Cicareuara).

A gestão escolar fundamentada nos princípios da educação escolar indígena requer uma liderança participativa que promova o trabalho coletivo e anime seus pares na condução dos trabalhos na escola indígena e na solução dos problemas que emergem. Na compreensão desse docente mura, o líder não é a pessoa que fica de fora, mas é a pessoa que participa e

¹¹¹A SEDUC/AM, publicou, em abril de 2018, o Concurso Público 2018, Edital N° 01 – Nível Superior, que contempla vagas específicas para professores indígenas. Disponível em: <www.pciconcursos.com.br>. Acesso em: 23 abr. 2018.

¹¹² Ensino Médio mediado pela tecnologia, turno noturno.

conduz o trabalho coletivo “[...] porque a gente sabe que tem um líder na frente, o líder, ele é a pessoa que fica olhando, fica acompanhando todo o avanço da escola [...]” (Docente Akuti). Para o povo Mura, o líder é *Peara*, aquele que vai na frente, organiza, chama, reúne e faz acontecer o trabalho pedagógico nas escolas mura. Nesse sentido, “o trabalho participativo não apenas descentraliza as decisões, mas também sacode o mofo da rotina e recria o sonho das pessoas a cada dia” (CARNEIRO, 2002, p. 78), o que pouco tem ocorrido nas escolas mura observadas.

Uma outra problemática apontada por docentes mura refere-se à permanência na gestão por longo tempo, sem atividade em sala de aula. Esse depoimento revela a dificuldade ao assumir a sala de aula após longo tempo na gestão de escola ou no Setor de Educação Escolar Indígena: “[...] a gestão de escola tem, realmente, atrapalhado a gente, não digo a gestão do gestor atual, digo estar na gestão. Eu estive quatro anos na gestão da escola, e isso me quebrou muito, eu saí da sala de aula e a gente perde a prática do trabalho [...]” (Docente Akuti).

Diante das questões que os depoimentos acima apontam, como fazer o equilíbrio entre o tempo dedicado à gestão e à docência na escola indígena? Nosso entendimento é que a gestão das escolas indígenas seja discutida pelo grupo de docentes junto com a aldeia a partir de experiências locais, do trabalho pedagógico, administrativo, burocrático, problematizando o que extrapola a função do gestor, mas que se não for assumido, a escola indígena não funciona. Assim, a gestão escolar pode ser pensada a partir do que Carneiro (2002, p. 78) pontua: “através de um trabalho de construção coletiva entre todos os agentes da escola e, destes, com a comunidade”.

É imprescindível que os/as docentes mura revisitem e aprofundem estudos da legislação – Resolução CNE/CP n. 01/2015; Resolução CNE/CP n. 5/2012 – articulados aos princípios I e II do Art. 14 da LDB que definem a gestão democrática do ensino público. Da mesma forma, rever a trajetória histórica da educação escolar, experiências de escolas indígenas de outros povos; de escolas ribeirinhas; do campo; quilombolas e urbanas que possam fundamentar novas práticas de gestão escolar.

O Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - I CONEEI, Eixo Temático III – Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena, contém quatorze proposições sobre a temática Gestão Escolar que podem orientar os/as docentes indígenas sobre a temática da gestão de escolas indígenas. A criação de modelos de gestão menos burocratizada, com acompanhamento administrativo adequado às realidades e particularidades das escolas indígenas, pode nortear o trabalho da gestão sem

sobrecarga de trabalho e sem prejuízos à comunidade escolar e ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2014).

A conquista da escola indígena garantiu, além da categoria professor indígena, a inserção de outros profissionais que atuam nas escolas indígenas. Existem, também, os prestadores de serviços – locatários¹¹³ – que fazem o transporte escolar nas aldeias. Os dados dispostos no Quadro 4 evidenciam o cargo e a situação funcional de outros profissionais nas escolas indígenas:

Situação Funcional Cargo	Efetivos	Temporários	Total
Auxiliar Administrativo	01	06	07
Auxiliar de Serviços Gerais	02	09	11
Merendeira/Merendeiro	08	06	14
Vigia	01	08	09
Total	12	29	41

Quadro 4 - Outros profissionais das escolas indígenas de Autazes
Fonte: Autazes, 2017.

A respeito dos/das profissionais da educação escolar indígena mura, como exposto no quadro acima, a grande maioria é contrato temporário. Nas duas escolas observamos que esses cargos são ocupados por indígenas mura, da própria aldeia, mas existe exceções¹¹⁴ que, de alguma forma, representa retrocesso, principalmente quando a indicação não passa pela discussão da comunidade escolar e das lideranças.

O texto do Documento Final da I CONEEI, Eixo III, faz referência aos profissionais da educação escolar indígena no item Concurso e Carreira Profissional e reconhece a necessidade desses profissionais para o desenvolvimento da educação escolar indígena, tanto nas escolas indígenas, quanto em outras instâncias que se fizerem necessárias. A proposição 158 instiga os governos municipais, estaduais e federal para instituírem, regularizarem e reconhecerem “a categoria escola indígena e a carreira de magistério indígena, contemplando todos os profissionais da educação escolar indígena [...]”. A proposição 161 enfatiza “que todos os funcionários contratados para as escolas indígenas sejam indígenas” (BRASIL, 2014, p. 100).

Para que a escola indígena cumpra com a sua função social, prescinde de docentes indígenas e de outros profissionais da educação com boa formação, concursados, valorizados,

¹¹³ Proprietários de barcos, kombi e ônibus, indígenas e não-indígenas, que fazem o transporte escolar.

¹¹⁴ Há casos em que a indicação é política, desrespeitando a comunidade escolar e as lideranças da aldeia.

bem remunerados, atualizados e comprometidos com a profissão. Além disso, é fundamental a garantia de que as escolas indígenas tenham infraestrutura adequada, material didático, equipamentos, alimentação escolar, transporte e logística de acordo com a realidade e a necessidade das aldeias.

Os dados dispostos no Quadro 5 apontam as matrículas das dez escolas indígenas, em 2017. Embora as matrículas no Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano – sejam superiores, há um número expressivo de matrículas na Educação Infantil. Podemos observar que a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA teve o menor índice de matrículas naquele ano, o que revela que as escolas indígenas mura têm conseguido atender crianças e jovens em relação à idade/ano, assim como em turmas multisseriadas:

Etapa \ Modalidade	Ed. Inf.	Multi	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	EJA	Total
Educação Infantil	206	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	206
Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	-	-	127	105	86	154	138	145	127	61	102	-	1.045
Multisseriado (1º-5º)	-	183	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	183
Multisseriado (6º-9º)	-	87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	87
EJA (1º-5º)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	71	71
EJA (6º-9º)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20	20
Total	206	270	127	105	86	154	138	145	127	61	102	91	1.612

Quadro 5 - Matrículas nas escolas indígenas de Autazes

Fonte: Autazes, 2017.

A Educação Infantil indígena tem sido pautada pelo Movimento Indígena em vários espaços. Durante a Reunião Ordinária¹¹⁵ do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas - CEEI/AM, o tema foi debatido e duramente criticado por conselheiros/conselheiras indígenas e não-indígenas, inclusive do povo Mura. As críticas se estabeleceram, principalmente, no sentido de que a educação infantil indígena está, cada vez mais, tomando o espaço da educação indígena, privando as crianças do convívio familiar desde muito pequenas. Existe a discussão sobre criação de creche indígena, e isso, na

¹¹⁵ Realizada no Centro de Formação Padre Anchieta – CEPAN, no período de 3 a 7 de junho de 2017.

compreensão do grupo, é destinar as crianças indígenas a serem educadas pelo Estado, afastadas da educação indígena de seu povo. Nesse sentido, Melià (1979) pontua que o espaço primordial da educação indígena, assim como da formação de valores culturais e espirituais, perde espaço para a educação escolar. A educação indígena que se mantém viva, há séculos de contato com a nossa sociedade, faz parte dos sistemas educativos próprios e é entendida como processo integral, com sujeitos, espaço, tempo, materiais e instrumentos que formam homens e mulheres, de acordo com os valores, línguas, cultura e espiritualidade de cada povo.

Constatamos que até 2017, o Ensino Médio ofertado pela SEDUC, na modalidade à distância – mediado pela tecnologia –, contemplava quatro escolas indígenas¹¹⁶ das aldeias mura de Autazes. Certamente que de ensino mediado não é o que o povo Mura e o Movimento Indígena almeja, mas devido à demanda e a falta de opção, aceitam para que jovens e adultos indígenas possam continuar seus estudos, sem ter que sair de suas aldeias. Durante um evento¹¹⁷ que ocorreu na UFAM, o presidente da OPIM expôs que, a partir da oferta do Ensino Médio nas aldeias mura, reduziu a saída de jovens indígenas, bem como de problemas socioculturais resultantes dessa migração, como a incidência de alcoolismo e gravidez precoce. Ele enfatizou que a OPIM reivindicou, junto à SEDUC, a implantação do Ensino Médio presencial.

Recentemente, o gerente¹¹⁸ de educação escolar indígena da SEDUC informou que a demanda pelo Ensino Médio presencial foi encaminhada em 2013. As cobranças, discussões e articulações se deram por quase cinco anos para que o Ensino Médio presencial se concretizasse. A matriz curricular do Ensino Médio presencial foi organizada por áreas do conhecimento seguindo a proposta curricular do Ensino Médio indígena aprovada pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas - CEEI/AM, em 2014¹¹⁹.

De acordo com o gestor da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina, aldeia São Félix, as duas turmas do Ensino Médio presencial – 1º e 2º ano – foram implantadas e as aulas iniciaram em maio de 2018. A princípio, as turmas funcionam como Anexo da Escola Estadual Raimundo Sá¹²⁰ e atende jovens da própria aldeia e das aldeias do entorno. A

¹¹⁶ Escola Municipal Indígena Trancheira, Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, Escola Municipal Indígena Manoel Miranda, Escola Municipal Indígena Novo Horizonte, Escola Municipal Indígena Novo Sonho.

¹¹⁷ I Fórum do Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas: Repensando o PPC, realizado na Faculdade de Educação - FACED, no período de 2 a 4 de maio de 2017.

¹¹⁸ Prof. Alcilei Vale Neto, em conversa durante a Oficina de Formação Política realizada pelo Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena - FOREEIA, no período de 19 a 20 de abril de 2018.

¹¹⁹ Reunião Ordinária realizada em 2014.

¹²⁰ A primeira escola de Autazes que implantou ensino médio no início da década de 1980.

intenção é que, em pouco tempo, o Ensino Médio presencial possa contemplar outras aldeias do povo Mura.

Nas últimas décadas, as demandas dos povos indígenas pelo Ensino Médio têm aumentado. Com isso, o Movimento Indígena tem reivindicado a participação nos processos de discussão que abarcam propostas de cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional, assim como de cursos técnicos de acordo com as necessidades dos povos indígenas. O Movimento Indígena busca participar, também, da adequação de currículos e metodologias de ensino, intermediando articulações do MEC junto a órgãos responsáveis “com vistas à criação de cursos voltados à gestão ambiental das terras, à saúde, aos manejos agroecológicos/agroflorestais e à produção de alimentos” (BRASIL, 2016, p. 54).

No atual contexto brasileiro de ameaça e perda de direitos, esses cursos podem ser instrumentos de formação crítica e política de uma nova geração de indígenas que possa assumir as lutas contemporâneas dos povos indígenas junto com as lideranças tradicionais e docentes indígenas, capazes de elaborar e desenvolver projetos de sustentabilidade das aldeias na busca da autonomia e do bem viver (ACOSTA, 2012).

A nova Reforma do Ensino Médio aprovada pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) evidencia a dualidade do ensino: propedêutico/profissionalizante que de acordo com Kuenzer (2000, p. 21) “[...] tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho”. Portanto, embora a proposta de “flexibilização dos currículos” e a contratação de “notório saber”, pareça avanço para as escolas indígenas, faz-se necessário um estudo crítico e aprofundado da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC Ensino Médio e os impactos na educação escolar indígena, visto que tal Reforma aponta para a privatização da educação pública em favor do capital. Flexibilizar não pode significar minimizar ou piorar os currículos das escolas públicas brasileiras.

Em relação a cursos técnicos, cabe registrar que estava em desenvolvimento na aldeia Moiray¹²¹, uma turma do Curso Técnico em Artesanato¹²², ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Campus Manaus, Zona Leste. Segundo o coordenador do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego/ - PRONATEC/IFAM, Campus Manaus, Zona Leste, o IFAM lançou um Edital que

¹²¹ Aldeia mura criada a partir da divisão da aldeia Guapenu.

¹²² Por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC que tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.

possibilitou a contratação de um professor mura¹²³. O professor e a sua turma participaram da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - II CONEEI, etapa Comunidade Educativa, realizada em novembro de 2016, na aldeia São Félix. Nesse evento, discutiram, também, sobre a inclusão da língua nheengatu no currículo das escolas indígenas de Autazes.

Mesmo que a legislação da educação escolar indígena permita e seja de interesse do povo Mura, até o momento a língua nheengatu não consta no currículo das escolas indígenas mura. Identificamos que alguns docentes mura com formação nas diversas áreas do conhecimento estavam estudando a língua nheengatu, por iniciativa própria. Durante a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, realizou-se dois seminários de política linguística, com assessoria de linguistas e, diante da solicitação da OPIM, ficou definido priorizar apenas o estudo da estrutura da língua nheengatu, “no caso dos mura, português era a língua materna, então, não tinha o que fazer. Você poderia oferecer uma língua indígena, como foi feito com o nheengatu [...] o que eles pediram, naquele momento” (Docente UFAM 6). Portanto, ficou esclarecido e entendido que o Curso não forma linguistas. No currículo, foi pensada uma disciplina de introdução à língua indígena ministrada na I Etapa - Formação Geral e, quem optou pela grande área Letras e Artes, aprofundou um pouco mais o estudo da estrutura da língua nheengatu.

3.2.1 Aldeia Josefa – Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado

A aldeia Josefa fica localizada na Terra Indígena Miguel/Josefa, delimitada pela Portaria n. 345, do Ministro do Estado da Justiça, publicada no Diário Oficial da União - DOU, do dia 14 de julho de 1999. O acesso à aldeia pode ser via terrestre ou fluvial. Batista et al. (2008) afirmam que o ramal da aldeia Josefa foi aberto em 1996. Relatam ainda que o nome da aldeia tem origem no nome de uma velha índia, chamada Josefa, uma das primeiras moradoras da aldeia.

A aldeia Josefa localiza-se às margens do lago da Josefa e é composta por duas áreas distintas, que se complementam: Avenida, local onde foi construído o Posto Indígena, na época do Serviço de Proteção aos Índios - SPI e Terra Preta. Na Avenida, estão concentrados: o centro comunitário, o posto de saúde, a escola, duas igrejas evangélicas, um campo de futebol, caixa d'água, campo de pastagem e residências, inclusive da liderança máxima da aldeia, o Tuxaua. Fomos informadas que, em 2004, a aldeia foi dividida por ruas e ramal,

¹²³ De acordo com o coordenador do PRONATEC/IFAM, Campus Manaus, Zona Leste, o referido professor contratado é mura e possui formação em Artes.

procedimento necessário para realizar o cadastro de energia elétrica, com cerca de mil e setecentos metros de extensão de rede elétrica, que abastece a aldeia.

A maioria das habitações é em madeira, coberta com telhas de alumínio, mas há casas em alvenaria, com cobertura de telhas de alumínio ou amianto. Observamos que existem pouquíssimas casas de madeira, com cobertura em palha. Tal realidade deve-se, em parte, à escassez de palha no território da aldeia e, também, pela necessidade de manutenção em períodos mais curtos, devido à duração do produto. Essas foram as justificativas que o povo Mura atribui para a adoção de material mais duradouro em suas construções.

Com o intuito de registrar a população total da aldeia Josefa, buscou-se informações junto aos Agentes Indígenas de Saúde - AIS, no posto de saúde, que gentilmente nos atenderam e prestaram as informações, visto que esses profissionais da saúde indígena mantêm um cadastro atualizado das famílias e de sua mobilidade na aldeia. A estrutura física do posto de saúde da aldeia Josefa é bastante precária e, praticamente, nele não existem materiais que possam ser utilizados pelos AIS em caso de necessidade ou de atendimento de primeiros socorros. A permanência do/da AIS no posto de saúde é breve, já que estão sempre visitando e acompanhando as famílias em suas casas ou em deslocamentos para a sede do município de Autazes, quando se faz necessário.

A partir do levantamento realizado junto aos três AIS da aldeia Josefa, constatamos que há cento e vinte três famílias cadastradas¹²⁴. Em julho de 2017, a população dessa aldeia totalizava quinhentos e oitenta e seis pessoas, sendo noventa e nove crianças de zero a cinco anos, o que representa mais de 15% da população da referida aldeia.

Segundo Batista et al. (2008), a educação escolar na aldeia Josefa foi introduzida pelo SPI. Em nossas buscas pela história da educação escolar entre o povo Mura, identificamos, no Relatório do SPI, elaborado pela Inspeção do Amazonas e Território do Acre, um trecho referente à construção da escola na aldeia Josefa: “[...] então, os Mura, cederam. As barracas entraram em concerto, *cuidou-se logo de construir a casa da escola [...]*” (MAIC, 1929, p. 139, grifo nosso). No item “Ensino primário entre os selvícolas”, consta que todas as escolas mantidas pela Inspeção funcionaram durante o ano de 1928 sendo criadas mais três escolas: “[...] uma na aldeia LARANJAL, outra em SÃO JOSÉ DO CIPÓ e a terceira no LAGO DA JOSEPHA” (MAIC, 1929, p. 139, grifo no original). Esse Relatório da Inspeção refere-se às atividades desenvolvidas durante o ano de 1928, o que confirma que a escola da aldeia Josefa foi criada nesse ano. A fotografia 3 evidencia uma

¹²⁴ As famílias acompanhadas estão assim divididas: Avenida, um AIS acompanha 46 famílias e o outro, 41 famílias. Na Terra Preta, um AIS atende 42 famílias.

atividade cívica no Lago da Josefa:



Fotografia 3 - Lago da Josefa-AM, 1928
Fonte: Freire (2011).

A fotografia 4 mostra o interior da escola no Lago da Josefa, onde as crianças estão sentadas, com livros nas mãos e pessoas adultas atrás, tendo a bandeira nacional ao fundo. Parece uma sala de aula multisseriada, com crianças ainda pequenas, o que revela a política indigenista do SPI, por meio da ação escolar sobre as crianças e jovens no sentido de homogeneizá-las e integrá-las à sociedade nacional:



Fotografia 4 - Escola Indígena no PI do Lago da Josefa - AM, s.d.
Fonte: Freire (2011).

As fotografias 3 e 4 são reveladoras da função que a escola, por meio da política de educação do Estado, apresentava-se como um dos principais instrumentos de integração e

homogeneização dos povos indígenas, empreendida pelo SPI. No entanto, o povo Mura não ficou passivo e, pelo contrário, reagiu, guerreou e fez acordos com as autoridades colonizadoras da Amazônia como afirmam Treece (1993), Santos (2002), Amoroso (1992), entre outros. Não foi possível acessar fontes que subsidiassem nossas análises sobre as escolas da FUNAI¹²⁵ o que nos leva a reafirmar a necessidade de novas pesquisas sobre a história da educação escolar do povo Mura.

No livro “Aldeias Indígenas Mura”, os/as docentes relatam a origem da escola das aldeias, bem como os/as docentes que nela atuaram, utilizando-se de relatos e entrevistas com lideranças e com pessoas mais velhas da aldeia.

A história da escola da aldeia Josefa construída pelo grupo de discentes do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura confirma a sua criação em 1928, baseado no ensino tradicional, que na época consistia em reproduzir, decorar e silenciar, sob a ameaça de castigos corporais, como destacam Soares et al. (2013, p. 8-9):

A metodologia que era usada naquela época, era diferente dos dias atuais, [era] tradicional: na base do castigo. Os professores usavam palmatória para disciplinar os alunos quando não respondiam corretamente as questões que eram exigidas. Os alunos perguntavam pouco, pois a liberdade de expressão não era como é atualmente. O bom aluno era aquele que reproduzia certo e falava pouco. Ainda tinha outras formas de punição, entre elas: ajoelhar no chão, no milho, na pincha [...].

Soares et al. (2013) afirmam que a partir de 1969 dois moradores da aldeia Josefa atuavam como professores, no Supletivo e no Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF¹²⁶, mas foi por pouco tempo. Posteriormente, a professora Elcy de Almeida Prado, mura, começou a lecionar na sua própria residência. No fim da década de 1980, o professor Hamilton Cardoso Batista¹²⁷ e a professora lecionavam na residência do Tuxaua Amaro Cardoso, por não existir prédio escolar. Na década de 1990, o município construiu dois prédios escolares, de madeira, onde funcionavam a Escola Nova Esperança e Escola São Marçal. A partir de 1998, houve nucleação das duas escolas, permanecendo somente a Escola Nova Esperança.

Em 1999, a Escola Nova Esperança passou a funcionar nos três turnos, atendendo as séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Soares et al. (2013) informam que no

¹²⁵ Buscamos fontes junto à FUNAI/Manaus, mas fomos informadas que a documentação existente se encontra no Museu Nacional, no Rio de Janeiro.

¹²⁶ Programa instituído pelo Decreto n. 62.455, de 22 de março de 1968, autorizado pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

¹²⁷ Iniciou o Curso FPI, mas faleceu durante a primeira etapa.

ano de 2002, devido à crescente demanda de estudantes, foi necessário deslocar as turmas excedentes que passaram a funcionar no chapéu de palha da casa de oração e no centro comunitário da aldeia. No segundo semestre desse mesmo ano, com a implantação da segunda etapa do Ensino Fundamental¹²⁸, a escola funcionou no turno da noite. Essa demanda exigiu, também, a contratação de novos docentes, inclusive não-indígenas.

Uma das atividades da disciplina Estágio I do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI, turma Mura, consistiu em pesquisar a história das escolas das aldeias mura, a partir do texto discutido em sala de aula, “Minha Escola tem História”¹²⁹. Nesse trabalho, os/as discentes mura utilizaram fontes diversas – trabalhos acadêmicos, documentos oficiais, entrevistas com lideranças, docentes e moradores mais antigos da aldeia – para produzir as histórias. Consideramos que essa atividade foi importante no processo de formação da turma Mura, pelo que foi produzido, bem como, por ter contribuído para ampliar e atualizar os conhecimentos sistematizados no contexto do curso de Magistério Indígena Mura-Peara.

Destacamos trechos do Relatório que revelam a correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, onde realizaram ações a partir do Curso, priorizando problemáticas vivenciadas na aldeia e já apontavam para a necessidade de um novo prédio escolar, como pontuou Soares et al. (2013):

Nesse sentido, a escola trabalhou em sala de aula o tema Alcoolismo e Drogas. E também já promovemos seminários junto à aldeia onde convidamos equipe do GPAD-Grupo de Prevenção às Drogas, para fazerem palestras explicando as consequências que as mesmas podem causar (p. 16).

Atualmente o espaço escolar já não está mais comportando os alunos e por isso a aldeia tem reivindicado junto às autoridades a construção de um novo prédio. Enfim, acreditamos que o processo de transformação e construção da história da escola indígena da aldeia Josefa, continuará buscando alternativas promissoras e melhorias para o bem viver do povo Mura da referida aldeia (p.16-17).

A Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado foi construída com recursos próprios da Prefeitura Municipal de Autazes e criada pelo Decreto Lei n. 010/2004/PMA-GP, de 26 de dezembro de 2004¹³⁰, com efeito retroativo a 1998. O prédio original foi construído, em madeira, possui telhado em alumínio, mas houve ampliação com a

¹²⁸ Curso acelerado, na época, 5^a a 8^a séries, por meio do Serviço Social da Indústria - SESI.

¹²⁹ Proposta encaminhada sob a coordenação do Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Corrêa.

¹³⁰ Passou a chamar-se Escola Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, em homenagem à professora pela sua dedicação à educação escolar na aldeia.

construção de mais duas salas de aula. Observamos que uma das salas de aula ainda não estava sendo usada e, devido a isso, as duas turmas de educação infantil estavam instaladas em uma única sala de aula. A fotografia 5 mostra o prédio da referida escola que atualmente contém: seis salas de aula, cozinha, refeitório, despensa, sala da direção, sala da Secretaria, dois banheiros e uma varanda:



Fotografia 5 - Escola Municipal Indígena Prof.ª Elcy de Almeida Prado

As salas de aula têm um mobiliário mínimo: uma mesa e uma cadeira para o/a docente; um armário de duas portas¹³¹; cadeiras para estudantes; quadro branco; dois ventiladores de parede; duas lâmpadas fluorescentes; cesto para lixo. Algumas salas possuem um armário de madeira rústica. A sala onde funcionam as duas turmas de Educação Infantil possui mesas e cadeiras inadequadas para as crianças. Nem todos os ventiladores e lâmpadas das salas de aula estavam funcionando. O gestor informou que alguns materiais de reposição devem ser adquiridos por meio de recursos da Associação de Pais, Mestres e Comunidade - APMC, mas existe uma intensa burocracia com a qual os indígenas precisam lidar para receber, utilizar e prestar conta dos recursos utilizados que chega a inviabilizar a sua utilização.

A Secretaria dessa escola possui: mesa, cadeira, bancada em madeira rústica que acomoda cinco monitores com teclados, sem funcionamento; um *notebook* e uma impressora¹³²; uma estante de madeira rústica, com três prateleiras com livros e jogos educativos; materiais didáticos; caixa-arquivo; armário com duas portas; e um aparelho de

¹³¹ Contém o material do Ensino Médio tecnológico.

¹³² Pertencente ao gestor, porque os equipamentos da escola não funcionavam por falta de manutenção.

internet banda larga¹³³. Embora o espaço seja pequeno, observamos a presença de estudantes buscando livros para fazer suas pesquisas. No corredor que dá acesso à sala da Secretaria, existe um bebedouro elétrico de uso coletivo.

Entre o refeitório e a cozinha tem uma parede divisória, com uma pequena abertura que seria para entregar o lanche e uma porta que interliga os dois ambientes. No refeitório há uma mesa grande, duas cadeiras e uma mesinha em madeira. Na cozinha há um fogão de cinco bocas; um freezer horizontal; armário de madeira rústica; prateleiras; pia em aço inox, com duas cubas; panelas e outros utensílios utilizados para a confecção da alimentação escolar. A mesa do refeitório é utilizada para servir a alimentação escolar. As crianças pegam o lanche e voltam para as salas de aula, ficam na varanda ou vão para a rua, devido à falta de espaço na escola. A fotografia 6 evidencia a mesa com uma pequena amostra da alimentação escolar:



Fotografia 6 - Alimentação escolar

Nos anos de 2010, 2011 e 2013, durante as visitas de acompanhamento das atividades das disciplinas Estágio e Pesquisa, do Curso FPI, turma Mura, estivemos na referida escola e, na época, o espaço do refeitório funcionava como laboratório de informática e o prédio da escola ainda encontrava-se em bom estado de conservação. Percebemos que o desgaste natural, aliado à falta de manutenção contribuiu para a realidade do prédio escolar.

O fornecimento da alimentação escolar para as escolas indígenas é realizado mensalmente. A maior parte dos produtos é entregue na SEMED¹³⁴ para o gestor da escola. De acordo com o gestor, existe um complemento que é entregue direto na escola, pelos

¹³³ Na época ainda estava funcionando.

¹³⁴ O gestor responsabiliza-se por receber e transportar os produtos da SEMED para a escola.

produtores¹³⁵. No entanto, embora sejam incluídos alguns produtos complementares, a quantidade é insuficiente para suprir as necessidades nos dias letivos previstos. Além disso, existe o problema da conservação dos alimentos perecíveis, principalmente quando há interrupção de energia elétrica por tempo prolongado, como ocorre nas aldeias. Sem alimentação escolar, as aulas são suspensas na hora do intervalo. Esses fatores interferem diretamente na aprendizagem das crianças e jovens, tarefa básica da escola (LIBÂNEO, 2012).

A verba destinada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para a alimentação escolar indígena é R\$0,64 (sessenta e quatro centavos) por estudante, um valor impraticável para garantir o fornecimento de gêneros destinados ao preparo da alimentação nas escolas indígenas, sem que haja contrapartida dos municípios. Observamos que grande parte dos produtos utilizados na alimentação escolar são alimentos *minimamente processados, processados e ultraprocessados* (BRASIL, 2014). Entre os alimentos *in natura* que a escola recebe, estão leite, macaxeira, cebola, tomate e outras verduras, mas a quantidade é insuficiente. A alimentação escolar regionalizada é um direito assegurado aos povos indígenas e o seu não cumprimento motivou os povos indígenas a denunciarem o estado do Amazonas junto ao Ministério Público Federal - MPF.

Em setembro de 2017, o Procurador da República no Amazonas¹³⁶ coordenou uma reunião¹³⁷ e vídeo conferência sobre o tema, com a participação de representantes de vários órgãos públicos e organizações indígenas, para dar prosseguimento às discussões referentes à regionalização da alimentação escolar, em cumprimento aos encaminhamentos da reunião que ocorreu em maio desse mesmo ano, ocasião em que foi emitida a Nota Técnica nº 1/2017/DAF/SFA-AM/MPF-AM, produzida em conjunto com os órgãos envolvidos.

A referida Nota Técnica reconhece como direito tanto a recepção como o fornecimento de gêneros da alimentação escolar para consumo próprio, flexibilizando trâmites burocráticos da vigilância sanitária. A proposta da Nota é promover a alimentação tradicional, além de gerar renda de forma sustentável aos indígenas, o que irá se refletir na qualidade da saúde e, conseqüentemente, na educação (MPF, 2017). Como encaminhamento, O MPF propõe ampla divulgação da Nota Técnica emitida, bem como a Nota Técnica produzida pela FUNAI, entre as pessoas interessadas, órgãos públicos, entidades, associações indígenas e

¹³⁵ De acordo com o gestor, são fornecidos, semanalmente, 20 litros de leite e 1 saco de macaxeira, uma vez ao mês.

¹³⁶ Dr. Fernando Merloto Soave.

¹³⁷ Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Amazonas 5º Ofício. PR-AM-00031475/2017.

indigenistas do Amazonas; reunião técnica com os órgãos competentes e transmissão via centro de mídias da SEDUC para todos os municípios e aldeias indígenas que têm acesso ao ensino tecnológico, no Amazonas; levantamento de experiências exitosas de outros estados.

Neste sentido, nos dias 6 e 7 de dezembro de 2017, foi realizado em Manaus o I Encontro Indígena da Alimentação Escolar, com videoconferência para todos os municípios do Amazonas, coordenado pelo FNDE, em parceria com a SEDUC e outros órgãos e entidades, em cumprimento à determinação do MPF, que contou com a participação de representantes de órgãos e entidades públicas, lideranças e movimento indígena envolvidos com as discussões sobre a regionalização da alimentação escolar, para dar continuidade aos debates sobre o tema.

Durante o I Encontro, o Procurador da República destacou o avanço dos trabalhos e apontou como principal conquista a Nota Técnica da Alimentação Escolar, assinada pelo MPF e outros órgãos. O I Encontro gerou ações referentes à regionalização da alimentação escolar no Amazonas, cabendo ao MPF adotar alguns encaminhamentos, com destaque ao ponto 6:

6) Após, com o recebimento das respostas e da cópia da ata/memória do I Encontro, expeça-se ofício-circular, via correio eletrônico, a todas as Prefeituras do Estado do Amazonas e suas representações em Manaus, com cópia anexa das Notas Técnicas (FUNAI e MPF/MAPA/ADAF), bem como da referida memória/ata do I Encontro, solicitando que:

- a) informem quais as medidas adotadas pelo município para aquisição dos 30% mínimos da alimentação escolar oriundos da agricultura familiar (com preferência à aquisição junto aos indígenas, populações tradicionais, assentados e quilombolas);
- b) informem qual o percentual atual de produtos / gêneros alimentícios comprados pelo município para alimentação escolar oriundos da agricultura familiar;
- c) informem quais as medidas serão adotadas pelo município para compra direta dos povos indígenas, de qualquer gênero alimentício (peixe, frango, farinha, frutas, legumes, etc.) da alimentação escolar destinada aos indígenas, tendo em vista a possibilidade de tal fornecimento aos órgãos públicos (compra pelo Poder Público dos alimentos produzidos pelos indígenas para a alimentação escolar dos próprios indígenas) sem os entraves técnicos da vigilância sanitária, conforme exposto nas notas técnicas anexas e discutido durante o I Encontro Indígena de Alimentação Escolar no Amazonas em 06 e 07/12/2017, na SEDUC/AM, em Manaus, com videoconferência a todo o Estado do Amazonas, com participação da SEAD, MEC e FNDE (MPF, 2017, p. 3).

Embora não seja tema desta pesquisa, a alimentação nas escolas indígenas está imbricada com a formação de docentes indígenas na perspectiva da interculturalidade. O tema chamou a atenção pelo tipo e quantidade insuficiente. Além disso, há a questão do acúmulo de lixo proveniente das embalagens dos gêneros e produtos utilizados na alimentação escolar. A fala do indígena Renato Tucano revela essa realidade nas escolas indígenas ao enfatizar que os conhecimentos milenares dos povos indígenas não estão sendo respeitados:

Não vamos substituir nossa alimentação por enlatados que chegam uma vez a cada seis meses. O conhecimento que o homem branco tem de industrializar os alimentos começa com o conhecimento do índio: sabemos que o calor e o frio alteram o alimento. O índio sabe escolher a árvore que serve para a conservação, sabe sentir o cheiro da terra e identificar para que tipo é melhor o cultivo. Sabemos escolher o melhor solo. O índio conhece o melhor sistema de controle de alimentos. Os índios não precisam de vigilância sanitária (BRASIL, 2017, p. 3).

A citação confirma que os conhecimentos e as tecnologias desenvolvidas e utilizadas pelos povos indígenas são milenares e que eles têm o direito de decidir e receber produtos e gêneros que possibilitem o preparo da alimentação escolar regionalizada nas escolas indígenas.

Em relação à sala de aula, constatamos que existe muita interferência e ruídos, o que, em parte, deve-se à ausência de forro e isolamento acústico entre elas. O município de Autazes foi contemplado com repasse de recursos do FNDE, do Governo Federal para, dentre outras obras, a construção da escola indígena da aldeia Josefa. Em 2014, foi realizado o repasse de uma parte do recurso¹³⁸, mas as obras, sequer foram iniciadas. Nesse ano, devido a irregularidades, o prefeito¹³⁹ do município foi destituído do cargo. Em 2016, o prefeito que o sucedeu, contratou uma empresa que iniciou somente as fundações¹⁴⁰ onde seria construído o prédio da escola.

Em função de várias irregularidades do prefeito¹⁴¹ destituído, o município de Autazes responde a várias ações junto aos órgãos fiscalizadores estaduais e ao Ministério Público Federal - MPF. Ao ver e ouvir os relatos sobre a luta que as lideranças da aldeia têm assumido para ter o direito a um novo prédio escolar, causou-nos indignação, que aumentava durante a fase de observação das salas de aulas, extremamente quentes, com cadeiras velhas, quebradas, desconfortáveis. A fotografia 7 mostra a placa afixada no terreno onde seria construído o novo prédio da escola:

¹³⁸ Anexo H.

¹³⁹ Eleito em 2012.

¹⁴⁰ Limpou o terreno e colocou placa.

¹⁴¹ Em fevereiro de 2018, os bens do ex-prefeito foram confiscados, acusado de ter desviado recursos destinados à construção de um posto de saúde no município de Autazes.



Fotografia 7 - Terreno da Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado¹⁴²

Como trabalhar, ensinar e aprender com dignidade? Onde foi parar o recurso repassado para construir o prédio da escola? Essas e outras questões nos instigavam constantemente. Buscamos informações e constatamos que tal situação se repetia em vários municípios e que já havia sido denunciado junto MPF.

O Documento Base da II CONEEI apresenta a realidade das 3.085 escolas indígenas existentes no país, das quais “2.180 (70,7%) funcionavam em prédios próprios; 663 (21,5%), em galpões; 242 (7,8%) em outros locais” (BRASIL, 2016, p. 8). O documento apresenta a realidade de abastecimento de água, energia elétrica e esgoto sanitário nas escolas indígenas. Os dados são alarmantes quando se observa que 318 (10,3%) das escolas indígenas não possuíam abastecimento de água (BRASIL, 2016).

Em relação à estrutura física das escolas observadas, quando perguntamos aos docentes mura sobre os desafios que encontravam para desenvolver a sua prática na perspectiva intercultural, a maioria destacou a precariedade da estrutura física, principalmente a falta de espaço e materiais para desenvolver atividades diversificadas na escola:

Então, aonde nós vamos construir isso? Cadê o espaço? Só estamos em 4 salas, para você sair – como a senhora sabe – você sair da escola, vai para onde? Vai para o sol de trinta e poucos graus de temperatura, ou até mais? [...] Eu acredito que é devido o nosso espaço aí [...] (Docente Yutai).

Começando, a escola que nós temos, ela não é adequada para a questão indígena. Ela é muito fechada, é muito quente. Quando eu fazia o Mura Peara, nós tínhamos um projeto arquitetônico, no qual estava tudo dividido como deveria ser a escola que atendesse a população indígena. Então, hoje nós temos uma escola aí, que não

¹⁴² Os docentes da escola informaram que em 2018, o município autorizou a construção de um novo prédio escolar.

atende. O espaço físico dela não é bom pra nós, indígenas. É muito quente, os alunos sentem quentura e, também, nós [...] preso 4h na sala de aula [...] (Docente Kuraci). Tem alguns vídeos aí, mas, também, falta materiais tecnológicos e que não tem como repassar para as crianças. Não tem um DVD, não tem uma televisão, a não ser essa que tem aí, o material do Tecnológico, que a gente só utiliza no caso de pesquisa, a internet, mas os alunos não podem, então a gente não tem esse material de apoio (Docente Yawaraté piranga).

Os depoimentos acima apontam desafios para desenvolverem a prática pedagógica intercultural num cotidiano escolar onde a estrutura física é precária, além da indisponibilidade de materiais e equipamentos de apoio, embora tenha livros que podem ser utilizados, mesmo que sejam em pouca quantidade.

O período em que realizamos a pesquisa de campo é um dos mais quentes do ano¹⁴³, considerado o verão amazônico. Houve dias em que não foi possível permanecer em sala de aula. Algumas vezes, observamos as atividades, pela janela, do lado de fora da sala. Quando faltava energia, situação recorrente nas aldeias mura, era desumano permanecer em sala de aula.

Muitas dificuldades em relação ao trabalho nas escolas indígenas, apontadas acima pelos docentes mura, também foram vivenciadas durante o processo do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, em Autazes. Ao término dos dois primeiros anos do Curso ao avaliarem o “Eixo Administrativo-Político” item “Funcionamento do curso em seu conjunto, suas dificuldades”, os/as discentes destacaram pontos negativos que constam no “Relatório do Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas - Turma Mura” (UFAM, 2009, p. 25):

- falta de material para a pesquisa.
- melhores condições das salas de aula em relação ao ar condicionado (muito quente). Portanto, em relação ao funcionamento do curso, o que podemos dizer é que os docentes que vieram dar sua aula sentiram dificuldades, porque a sala não tem ventilação.
- espaços para trabalhos em grupo, melhor atendimento.
- falta de iluminação da sala.
- falta de espaço laboratorial, e informática e científicos.
- falta de estrutura sonoplástica (caixa de som, microfone e outros).
- falta de material específico para oficinas das diferentes disciplinas.
- [falta de] espaço adequado para guardar os materiais do curso.

Destacamos somente as dificuldades apontadas que estavam diretamente relacionadas à estrutura física da sala de aula, falta de materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento das aulas. Acrescentamos que a sala de aula era pequena para comportar a turma apresentando as dificuldades acima na Etapa I - Formação Geral. A partir

¹⁴³ Julho a setembro de 2017.

do 3º ano do Curso de Licenciatura FPI, Etapa II – Formação por Grandes Áreas, as dificuldades aumentaram porque se necessitava de três salas de aula.

A área de Ciências Exatas e Biológicas ocupou uma sala ao lado que, embora improvisada, guardava certa independência. Para acomodar as outras turmas, foi construída uma parede móvel que dividiu a sala de aula “original” ao meio, onde foram instaladas as duas outras áreas: Ciências Humanas e Sociais de um lado, e Letras e Artes do outro. A questão do espaço só foi providenciada no início do módulo, causando transtorno e prejuízo na carga horária das disciplinas, sobretudo das duas áreas referidas. Percebemos a precariedade da infraestrutura tanto no processo de formação de docentes mura, quando no desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas indígenas mura.

Em relação aos funcionários da escola da aldeia Josefa, em 2017 eram vinte, sendo treze docentes, um secretário, dois auxiliares de serviços gerais, um vigia e três locatários. Os/as docentes possuem formação conforme disposto no Quadro 6. De onze docentes com ensino superior completo, cinco são egressos/egressas do Curso de Licenciatura FPI. Como se observa, a maioria é contrato temporário, situação já referida:

Formação / Situação funcional	Superior completo	Superior incompleto	Magistério Indígena Pira-Yawara	Total
Docentes efetivos	3	-	-	3
Docentes temporários	8	1	1	10
Total	11	1	1	13

Quadro 6 - Docentes da Escola Municipal Indígena Prof.a Elcy de Almeida Prado.
Fonte: Autazes, 2017

De cinco docentes egressos/egressas do Curso de Licenciatura FPI, da Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, a situação em 2017, era a seguinte:

1 docente da área de Letras e Artes, atuando na sua área de formação, disciplina Língua Portuguesa (6º ao 9º ano);

1 docente da área de Ciências Exatas e Biológicas, atuando na sua área de formação, disciplina Matemática (6º ao 9º ano);

1 docente da área de Ciências Humanas e Sociais, atuando na Educação Infantil;

1 docente da área de Ciências Humanas e Sociais, atuando nas disciplinas Geografia e Educação Física;

1 docente da área de Ciências Exatas e Biológicas, atuando na disciplina Espanhol.

Como se percebe, três docentes atuam na área de formação específica, sendo que um deles, atua também em disciplina da área de Letras e Artes e dois docentes atuam fora de suas áreas de formação específica.

Em 2017, o número de matrículas na Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado totalizou 197, distribuídas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, conforme se observa no Quadro 7. A escola funciona em três turnos: matutino (Educação Infantil e 1º ao 4º ano); vespertino (5º ao 9º ano). As duas turmas de Educação Infantil, como já apontado, funcionavam em uma única sala de aula. No turno noturno, funcionam turmas do Ensino Médio mediado pela tecnologia. O gestor da escola não assume turmas durante o dia, somente à noite, no Ensino Médio.

Etapa	Ed. Inf.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Educação Infantil	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32
Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	-	26	15	12	22	19	22	19	16	14	165
Total	32	26	15	12	22	19	22	19	16	14	197

Quadro 7- Matrículas da Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado
Fonte: Autazes, 2017.

A escola dispõe de transporte escolar¹⁴⁴ terrestre nos três turnos. O ônibus transporta estudantes e funcionários para a escola e permanece no local até o término das aulas, quando faz o trajeto de volta.

O Regimento Escolar foi elaborado em 2016, mas está em processo de revisão para ser submetido ao Conselho Municipal de Educação de Autazes - CME/Autazes.

A escola possui “Plano de Ação e Metas” elaborado pelo grupo de docentes mura de cada escola no início do ano letivo, com atividades previstas para serem desenvolvidas de março a dezembro, visto que essa escola segue o calendário das demais escolas do município. As reuniões de pais e responsáveis são realizadas ao término de cada bimestre: maio, julho, outubro e dezembro. Não foi possível participar de reunião de pais e mestres, durante o período de observação nas escolas.

Quanto ao planejamento geral da escola, é elaborado no início do ano letivo tendo

¹⁴⁴ Ônibus escolar.

por base o Projeto Político-Pedagógico - PPP Mura. Os/as docentes fazem seus planos individuais a partir do plano geral. Solicitamos aos docentes de uma das escolas os planos de aula, mas somente dois mostraram no computador, pois estavam sem tinta na impressora para imprimir.

Chamou atenção o Plano de Ação e Metas da Escola Municipal Indígena Prof.^a Eley de Almeida Prado: “realização da hora cívica com execução dos hinos e informativos”; “preparação de alunos para a prova Brasil, ANA¹⁴⁵, e SADEAM”¹⁴⁶; “Realização do Rank Escolar”. Embora a escola trabalhe temas da realidade local, se percebe forte ênfase ao cumprimento de metas exigidas pelos Sistemas de Educação brasileiro para a educação pública não-indígena. Segundo Freitas (2012, 58), “os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo [...]”. Percebemos que existe a adesão de escolas indígenas ao discurso e às práticas pedagógicas neoliberais que instalam uma tônica perversa de medir, classificar a escola e seus sujeitos, o que nega a perspectiva da educação e prática pedagógica intercultural crítica.

3.2.2 Aldeia Trincheira – Escola Municipal Indígena Trincheira - EMIT

A aldeia Trincheira localiza-se à margem esquerda do Lago do Rio Preto de Pantaleão, afluente do rio Autaz-Açu ou Madeirinha, Terra Indígena Trincheira - TI Trincheira¹⁴⁷ município de Autazes/AM, com uma extensão de 1.624 hectares. A aldeia fica localizada a dezoito quilômetros, em linha reta, da sede do município. As moradias estão localizadas no centro da aldeia e distribuídas na TI Trincheira. O tamanho das casas varia conforme o número de pessoas, assim como é variado o material utilizado nas construções.

Barbosa et al. (2008) mencionam que o nome da aldeia Trincheira tem origem nas táticas de guerra que o povo Mura utilizava para se defender e atacar os invasores na época da colonização. As trincheiras eram armadilhas de pau-a-pique, ou seja, pedaços de madeira pontiagudas e introduzidas nas partes estreitas do rio. Outra estratégia era fazer trincheiras na terra onde ficavam aguardando os inimigos. Após a revolta da Cabanagem, as forças legalistas intensificaram a guerra enviando soldados armados para exterminar o povo Mura, aliado dos cabanos.

¹⁴⁵ Avaliação Nacional da Alfabetização.

¹⁴⁶ Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas.

¹⁴⁷ Homologada pelo Decreto 91.143 de 20/08/1986. Declara posse permanente dos índios Mura pelo DOU de 21/08/1986.

Durante o processo de colonização, as forças legalistas usaram seus aliados Munduruku para guerrear com o povo Mura, pois conheciam suas táticas de guerra. Quando os “batalhões de pega-pega” se aproximavam das aldeias o povo Mura abandonava as casas e fugia para a mata e, ao encontrá-las desocupadas, as tropas legalistas ateavam fogo. Passado o perigo, os mura retornavam e reconstruíam suas aldeias (BARBOSA et al., 2008).

Nesse processo, o povo Mura fazia flechas envenenadas e atacava os inimigos invasores quando as embarcações ficavam presas nas trincheiras. O confronto era desigual, já que as tropas utilizavam armas de fogo, que exterminavam vários índios de uma só vez, enquanto estes utilizavam flechas envenenadas. Nesse confronto, muitos guerreiros mura foram mortos, mas os “brancos” também morreram ao serem atingidos pela flechas envenenadas. Barbosa et al. (2008) afirmam que é possível ver restos de trincheiras de pau-a-pique construídas em dois pontos: no Rio Preto do Pantaleão e no Murutinga, principalmente no período da seca dos rios.

Atualmente, na aldeia Trincheira, são encontradas moradias, centro social, posto de saúde, igrejas, campo de futebol, delegacia e a Escola Municipal Indígena Trincheira - EMIT. A maioria das habitações é de madeira, coberta de telhas de alumínio, mas existem outras construídas em alvenaria.

Para registrar a população total da aldeia Trincheira, buscamos informações no posto de saúde, junto aos Agentes Indígenas de Saúde - AIS, que gentilmente nos atenderam e disponibilizaram as informações. Esses profissionais mantêm um cadastro atualizado das famílias que acompanham e da sua mobilidade; portanto, os dados são fidedignos e atuais. A estrutura física do posto de saúde da aldeia Trincheira é precária e, praticamente, não existem materiais básicos que possam ser utilizados pelos AIS em caso de urgência.

De acordo com os AIS, na aldeia Trincheira existem cento e trinta e uma¹⁴⁸ famílias cadastradas, sendo oitenta e seis famílias residentes na aldeia e quarenta e cinco famílias distribuídas na TI Trincheira. Em setembro de 2017, a população da aldeia totalizou quinhentos e vinte e três pessoas, sendo setenta e seis crianças de zero a cinco anos.

Além dos AIS, existem o microscopista e o Agente Indígena Sanitarista - AISAN. O microscopista atua na aldeia Trincheira há cerca de seis anos e seu trabalho consiste na coleta e análise de amostras de sangue dos habitantes com suspeita de doença de chagas, malária, filariose e leishmaniose. O trabalho desse profissional, assim como do AIS, é de extrema

¹⁴⁸ Na aldeia Trincheira, os três AIS atendem 86 famílias da própria aldeia: uma atende 36 famílias; outro atende 23 famílias e a outra atende 27 famílias. No entanto, existem mais duas aldeias na Terra Indígena Trincheira que são atendidas por esses profissionais: Vida Nova e São Pedro, totalizando 45 famílias.

importância, para diagnosticar essas doenças que afligem a população da aldeia e encaminhar para o tratamento em Autazes, quando necessário. O AISAN atua na parte de saneamento básico da aldeia – tratamento da água, esgotamento de fossa, limpeza da aldeia, coleta de água do rio para análise – além de orientar as famílias sobre os cuidados com o lixo, o tratamento da água potável e o cuidado com as fossas.

Referente ao surgimento da educação escolar na aldeia Trincheira, Vieira Neto et al. (2013) informam que foi em 1977, quando uma senhora chamada Luzia Vieira Campos voluntariou-se para ensinar as crianças e cedeu sua própria casa como escola. As aulas funcionaram nesse local até 1981, com docentes não-índios, voluntários. Em 1983, o município contratou o primeiro docente não-índio para trabalhar na aldeia Trincheira. Em 1989, Altino da Silva Barbosa¹⁴⁹, foi o primeiro professor mura contratado pelo município para atuar na aldeia. Entre 1977 e 1999, quem tivesse concluído a 4ª série, poderia ministrar aulas que aconteciam em casas cedidas. Assim, os/as docentes assumiam a sala de aula sem formação em magistério, situação recorrente nas demais aldeias do povo Mura.

Os/as docentes mura passaram a atuar na escola a partir de 1989, o que reflete a força do movimento de professores indígenas (SILVA, 1998). Docentes não-indígenas moradores da aldeia Trincheira também atuaram na Escola Municipal Indígena Trincheira - EMIT durante um certo período e estes eram selecionados pelas lideranças da aldeia. Mais uma vez se percebe a estratégia que colocava o povo Mura numa posição de diálogo com o município e com os não-indígenas.

As lideranças da aldeia Trincheira construíram uma sede comunitária, onde as aulas ocorreram durante dois anos. Segundo Vieira Neto et al. (2013, p. 8) o município criou a “Escola Municipal Rural Trincheira (Lei Municipal N. 017/92/C. M. A – GP, de 18 de agosto de 1992)”, que passou a funcionar em prédio próprio. Em 1995, devido à crescente demanda, houve a necessidade de ampliar a escola, o que foi feito por iniciativa dos professores Altino da Silva Barbosa e Mariomar Moreira de Souza, com o apoio das lideranças e alguns pais. A escola passou a ter duas salas de aula e uma sala para a Secretaria. A escola funcionava com turmas multisseriadas (1ª a 4ª série) e Programa de Educação Básica - PEB. Em 1996, atendendo a solicitação dos pais, criaram a primeira turma de Educação Infantil.

Em 1998, a escola não comportava mais a demanda de estudantes o que levou os/as docentes mura, pais e lideranças a solicitarem junto ao município, a construção de um novo prédio escolar, o que foi acenado positivamente. Vieira Neto et al. (2013, p. 9) afirmam que

¹⁴⁹ Esse professor foi uma liderança militante que esteve à frente da luta pela educação escolar do povo Mura. Ele ingressou no Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, mas faleceu no primeiro módulo.

“com a promessa de construção de uma escola com seis salas, a escola antiga foi desmanchada pelos professores Altino da Silva Barbosa e Mariomar Moreira Souza”. Porém, o novo prédio não foi construído e a aldeia ficou sem prédio escolar durante dois anos. Nesse período, alguns pais cederam as salas de suas casas, mas houve dificuldade e prejuízo no aprendizado das crianças e para a atuação de docentes mura da aldeia.

As estratégias do povo da aldeia Trincheira refletem a trajetória de luta do povo Mura ao longo da história, frente ao Estado e à sociedade nacional. A decisão de derrubar o prédio da escola criou um fato concreto, ou seja, não ficaram esperando o poder público, mas construíram estratégias, novas “trincheiras”, o que lhes permitiu alcançar o objetivo, embora tenha demorado dois anos. O compromisso dos docentes mura, das lideranças e dos pais no processo que deu origem à educação escolar na aldeia, assim como na ampliação do prédio, quando foi necessário, lhes coloca como principais protagonistas no processo de educação escolar indígena na aldeia Trincheira, reivindicando e dialogando com o poder público para o atendimento de suas demandas, o que demarca a luta do povo Mura da aldeia, assim como os avanços na construção do diálogo com o poder público (ÂNGELO, 2005).

A partir do ano 2000, devido às reivindicações do povo Mura, o município construiu uma sede social na aldeia Trincheira, com divisórias móveis, que passou a acomodar cinco salas de aula e uma secretaria/cozinha. Foi um período difícil devido à estrutura não ser adequada, ficando exposta a ruídos que influenciavam diretamente no ensino e na aprendizagem. Nessa época, a escola passou a receber estudantes de outras aldeias¹⁵⁰, o que demandou a contratação de três barcos para realizar o transporte escolar “[...] pois as distâncias dificultavam a chegada das crianças no horário normal de funcionamento e era preciso aguardar todos os alunos chegarem para começar as atividades diárias da escola” (VIEIRA NETO et al., 2013, p. 11).

No ano de 2002, iniciou-se a construção do novo prédio da escola por meio de recurso do Governo Federal - Fundo Escola e foi inaugurado em 3 de junho de 2003. A partir dessa época a EMIT, fotografia 8, passou a funcionar em três turnos¹⁵¹:

¹⁵⁰ Aldeia Padre, São Pedro e Nova Vida, Terra Indígena Trincheira.

¹⁵¹ Na época: alfabetização, 1ª até a 8ª série, durante o dia; de 5ª a 8ª série, à noite, pelo SESI.



Fotografia 8 - Escola Municipal Indígena Trincheira - EMIT
 Fonte: Prof. Mariomar Moreira de Souza, junho/2018.

Como se observa, o prédio da EMIT é construído em alvenaria, coberto com telhas de barro, contendo: 1 sala da diretoria/secretaria; 1 sala de reunião¹⁵²; 1 sala/almoxarifado; 1 copa/cozinha; 1 banheiro para funcionários e 2 banheiros para estudantes e 4 salas de aula. As salas de aula ficam nos dois blocos, à direita e à esquerda, sendo duas salas em cada bloco. Como se vê, a EMIT não possui refeitório, mas a alimentação escolar é servida e as crianças e jovens ficam na área central, espaço onde há duas mesas e bancos em madeira rústica. Existem outras construções que fazem parte da escola EMIT: 1 casa de proteção para bomba d'água; 1 casa de proteção para o motor de luz; 1 casa de apoio para docente¹⁵³ com dois cômodos e 1 banheiro.

Embora o prédio da EMIT represente a melhor estrutura em relação às demais escolas indígenas e até não-indígenas do município de Autazes e de outros municípios brasileiros, o tipo de construção é inadequado à realidade da região. Tal estrutura exige climatização das salas de aula, visto que as janelas, tipo basculantes, não permitem sua total abertura, tornando o ambiente extremamente quente, sobretudo no turno da tarde. A respeito do prédio escolar, os/as discentes mura Vieira Neto et al. (2013, p. 10) mencionam no Relatório Final de Estágio que:

A escola veio para suprir as nossas necessidades quanto ao espaço escolar, porém não resolveu todos os nossos problemas. As salas são amplas, carteiras e mesas para todos os alunos, mas não está adequada para o clima de nossa região, os docentes enfrentam dificuldades. As salas de aula são extremamente quentes, principalmente

¹⁵² Funciona a Biblioteca da Escola.

¹⁵³ Como os/as docentes moram na aldeia, a casa serve de almoxarifado e sala de informática, com cinco computadores seminovos, sem funcionar devido à falta de manutenção na rede elétrica.

no turno vespertino. À tarde o índice de aproveitamento dos alunos é muito baixo, pois as salas viram saunas e acabam influenciando no aprendizado. Mas isso não é motivo para que os professores deixem de fazer o seu trabalho, acreditamos que buscar estratégias para melhorar isso depende da criatividade de cada um, pois a educação escolar não acontece somente na sala de aula.

Observamos que, atualmente a EMIT não supre as necessidades da aldeia Trincheira, devido o número de turmas ser maior que a quantidade de salas de aula. São quatro salas para cinco turmas. Para suprir essa necessidade, uma turma de Educação Infantil funcionava na Sede Social da aldeia, sem as condições adequadas para acolher as crianças e a docente, contrapondo-se, aos princípios e à organização da educação escolar indígena, conforme aponta a Resolução CNE/CB n. 5/2012, de 22/6/2012, Artigos 5º e 6º. Consta no “Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica” (BRASIL, 2012).

Destacamos que na EMIT os/as docentes são da própria aldeia, o que facilita o envolvimento de todo o grupo nas decisões coletivas relacionadas ao planejamento da escola, mesmo que tenham perdido um pouco essa prática, como se observa nesse relato:

O planejamento ocorre. Ele é coletivo. A gente planejou coletivo, sentou coletivo, para definir o que iríamos trabalhar durante o ano, mas todo mês a gente sentaria para rever o plano, o que estava dando certo [...]. Às vezes a gente conversa com os nossos colegas que, muitas vezes, está tudo por nossa conta. A gente conversa, claro, muitas vezes é uma conversa com os colegas, o que está fazendo, o que está dando certo e se não deu certo, vamos pensar juntos, mas não é como a gente sentar para reunir, discutir o assunto com um objetivo e parar, exatamente, para fazer aquilo [...]
(Docente Akuti).

Percebemos, em alguns depoimentos, que um dos motivos que tem dificultado ou mesmo impedido que o grupo de docentes possa se reunir com frequência para discutir e rever o planejamento coletivo da EMIT pode estar relacionado à formação do gestor. Ele é egresso do Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, mas sua escolarização anterior foi fora da aldeia, o que o afastou da cultura de seu povo.

O Curso de Licenciatura FPI possibilitou que esse docente se apropriasse de saberes necessários à prática pedagógica intercultural. Nesse sentido, a formação inicial de docentes, indígenas e não-indígenas, exige momentos que possibilitem vivenciar a profissão junto a docentes mais experientes, uma espécie de imersão na realidade escolar e na docência. Nessa direção, Nóvoa (2009) defende que a “profissionalidade docente” passa por dentro da “pessoalidade do professor”:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (p. 25).

A gestão escolar exige a docência, além de novos aprendizados junto a gestores experientes. Daí a necessidade dos/das docentes indígenas mais experientes apoiarem os/as docentes iniciantes e, juntos, trilharem novos caminhos que ajudem o grupo da escola a solucionar os problemas e dificuldades em relação à educação escolar indígena que estiverem ao seu alcance.

Barbosa et al. (2008) revelam a luta coletiva do povo Mura para garantir espaços para os/as serviços gerais na escola indígena, que atuaram como voluntários de 1986 a 1997. Somente em 1998 foi contratada uma pessoa da aldeia para assumir tal função, que mais tarde passou a ser suplente de professor, sendo contratada outra pessoa para a função de serviços gerais. A partir do ano 2000, a escola passou a ter em seu quadro, duas pessoas da aldeia atuando como serviços gerais. Nesse mesmo ano, a EMIT contou com o serviço de transporte escolar que é realizado por barcos fretados pela Secretaria Municipal de Educação de Autazes - SEMED/Autazes. Atualmente são quatro locatários contratados pelo município e um pelo Estado, que fazem o transporte escolar das crianças e jovens mura.

Quanto à alimentação escolar, o gestor recebe os produtos na SEMED, uma vez ao mês. Quando falta, existe a possibilidade de pegar complemento, mas não é suficiente. A estatística do Censo do ano anterior é a base de cálculo para o recebimento da alimentação escolar. Essa dinâmica deve ser considerada no início do ano letivo e ajustada de acordo com a matrícula atual da escola. A não observação dessa questão se reflete na falta de alimentação, já que a cada ano aumenta o número de estudantes, mesmo considerando as saídas por transferência ou conclusão do Ensino Fundamental. Observamos que faltou alimentação escolar e as aulas foram encerradas mais cedo. O tipo de alimentação é basicamente o mesmo da escola da aldeia Josefa, como já referido.

Os/as docentes da EMIT residem na aldeia Trincheira e possuem formação e situação funcional como disposto no Quadro 8:

Situação Funcional \ Formação	Superior completo	Magistério Indígena Incompleto (Mura-Peara)	Total
Docentes efetivos	2	-	2
Docentes temporários	4	2	6
Total	6	2	8

Quadro 8 - Docentes da Escola Municipal Indígena Trincheira – EMIT
Fonte: Autazes, 2017.

A EMIT é referência para o povo da aldeia e para os não-índios do entorno que lá estudam. O grupo de docentes e demais profissionais mantém boa convivência. Como se observa no quadro acima, são seis docentes egressos/egressas do Curso de Licenciatura FPI, com formação específica em duas grandes áreas do conhecimento: quatro na área de Ciências Exatas e Biológicas e duas na área de Letras e Artes. Atualmente não há docente formado na área de Ciências Humanas e Sociais¹⁵⁴. Uma docente que cursa o Mura-Peara 2 é egressa da própria escola. O grupo da aldeia Trincheira que ingressou no Curso de Licenciatura FPI, em 2008, totalizava nove docentes¹⁵⁵, sendo cinco egressos do Mura-Peara e quatro do Ensino Médio. Um docente encontra-se afastado da sala de aula por idade e tempo de serviço¹⁵⁶.

Em relação à área específica de formação e atuação, em 2017, os/as docentes mura egressos/egressas do Curso de Licenciatura FPI estavam assim distribuído:

1 docente da área de Ciências Exatas e Biológicas atuando na área específica de formação (6º ao 9º ano), gestão escolar e Ensino Médio mediado pela tecnologia;

1 docente da área de Ciências Exatas e Biológicas atuando nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas e Letras e Artes (6º ao 9º ano) e no 4º ano do Ensino Fundamental;

1 docente da área de Letras e Artes atuando na área específica de formação (6º ao 9º ano) e na Educação Infantil;

1 docente da área de Ciências Exatas e Biológicas atuando na área de Ciências Humanas e Sociais (6º ao 9º ano);

1 docente da área de Letras e Artes atuando no 2º ano do Ensino Fundamental;

1 docente da área de Ciências Exatas e Biológicas atuando no 1º ano do Ensino

¹⁵⁴ 1 docente formado nessa área saiu da aldeia e é o atual coordenador do SEEM/SEMED.

¹⁵⁵ 1 docente faleceu, vítima de afogamento e não chegou a concluir o curso.

¹⁵⁶ 1 docente encontra-se na situação já descrita como “pseudo aposentado”.

Fundamental.

Como se observa, a realidade da EMIT revela que de seis docentes egressos do Curso de Licenciatura FPI, somente quatro atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental. Um docente da área de EB atuava na sua área específica de formação, mas acumulava a função de gestor e professor do Ensino Médio, mediado pela tecnologia; uma docente da área de Letras e Artes atuava na sua área específica de formação e na Educação Infantil; e um docente atuava nas três áreas do conhecimento (6º ao 9º ano) e no 4º ano do Ensino Fundamental. Pela conformação, é possível perceber que a escolha das áreas específicas de formação, não foi equitativa entre os docentes da EMIT. Evidencia-se certo desequilíbrio entre as áreas específicas de Ciências Exatas e Biológicas e Ciências Humanas e Sociais, colocando dificuldades no momento de fazer a lotação por área de formação. Esse desequilíbrio se reflete na realidade da escola que atualmente não possui docente formado na área de Humanas e Sociais, enquanto existem quatro com formação na área de Ciências Exatas e Biológicas e duas na área de Letras e Artes.

Tal situação é recorrente nas escolas indígenas do município de Autazes, principalmente quando os/as docentes trabalham em dois turnos. Como já vimos no caso da Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado uma docente egressa do Curso de Licenciatura FPI atuava na Educação Infantil e nessa mesma escola também. A questão a ser analisada não é se a docente gosta de trabalhar com crianças pequenas, mas o impacto que pode causar na formação das crianças visto que ela não possui formação básica para atuar nesse nível de ensino, além dela estar deslocada da sua área de formação específica.

Na tentativa de evitar essa problemática, desde o processo de elaboração da proposta do Curso de Licenciatura FPI, a própria OPIM foi incisiva na sua reflexão e recomendação para que houvesse equilíbrio na escolha das áreas específicas de formação, para que as escolas indígenas fossem contempladas com docentes formados em todas áreas, no caso daquelas que em que havia maior número de docentes. Os depoimentos de docentes da UFAM sobre a experiência de terem participado da organização da proposta curricular do Curso e ministrado disciplinas junto à turma Mura revelam que:

[...] muitos alunos ficaram em áreas que não queriam ter ficado porque prefeririam ter escolhido outro caminho, mas eram as condições do momento em que as coisas foram feitas. Então, de repente, para aquilo que me interessa, pessoas que poderiam ter se dado muito melhor na área de linguagem, por exemplo, acabaram ficando em outra área. Por quê? Porque havia uma preocupação de, mais ou menos, dividir, de forma equânime, esses estudantes [...] (Docente UFAM 6).

Quando eu participei dessa equipe que pensou no projeto intercultural, eu pensei

naquelas quatro Físicas na questão de reforçar bem o lado intuitivo deles. E, para mim, foi uma experiência fantástica porque eu consegui trabalhar com a turma inteira –aquela turma dos mura, em Autazes – em que eu ministrei as quatro disciplinas. Desde quando eles estavam juntos na Formação Geral [...] até naquele um terço da turma, percebi que existiam alunos que não tinham muita vocação, mas estavam lá com muito esforço, porque eles se dividiram para não ficar concentrado em nenhuma das três áreas, para que os professores, uma vez formados, pudessem ir para as dez aldeias da região de Autazes e que não faltasse professor em nenhuma das áreas nas escolas [...] (Docente UFAM 4).

Fica evidente que existia essa preocupação da comissão de docentes da UFAM que elaborou o projeto do Curso de Licenciatura FPI, tendo em vista a premissa da OPIM, que era formar docentes para atender às necessidades das escolas das aldeias. Tal necessidade justifica-se pela implantação dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas indígenas, tema central das lutas do Movimento Indígena por cursos de Licenciaturas Interculturais (BRASIL, 2014).

Os depoimentos abaixo apontam para a necessidade de rever o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI no sentido de avaliar o que pode ser reformulado. Entretanto, é fundamental em tal processo, promover fóruns com a participação dos principais interessados, os povos indígenas. É fundamental garantir nos debates a presença do Movimento Indígena, lideranças tradicionais, lideranças políticas, docentes indígenas mura e de outros povos, docentes não-indígenas e instituições que atuam na formação de docentes indígenas. A presença de docentes indígenas enriquece os debates necessários para repensar a formação. O depoimento abaixo revela que a experiência junto à turma Mura, promoveu a formação intercultural de docentes da UFAM e de discentes mura na troca de saberes:

[...] eu sei que a maioria entendia com dificuldade e tinha um dos alunos que acabou não ficando nessa grande área específica de Ciências [Exatas e Biológicas], que era muito sábio, um dos mais velhos da turma, senão o mais velho. Cada vez que alguém falava, quando eu ministrei aquela disciplina quando a turma estava junto, ele tentava colocar aquele assunto numa situação que já vivenciou. Então, eu achava isso muito interessante e para mim foi enriquecedor (Docente UFAM 4).

O cotidiano das escolas indígenas observadas coloca para os cursos de formação docente indígena o desafio de incluir e dar visibilidade aos conhecimentos dos povos indígenas junto aos conhecimentos não-indígenas no currículo dos cursos na perspectiva da educação intercultural crítica. Tubino (2016) afirma que a incorporação de saberes tradicionais nos currículos não significa apenas recuperar esses conhecimentos para serem aprendidos paralelamente aos conhecimentos das diferentes áreas, mas “apropriar-se dos saberes tradicionais e científicos requer envolver-se nas formas de vida em que esses saberes

são elaborados” (p. 32). Para o autor, a educação intercultural tem a tarefa de ensinar os estudantes a aprender os diversos tipos de retroalimentação e complementaridade existentes entre os distintos saberes. Ao apropriar-se criticamente desses saberes, os/as estudantes podem recriá-los ao longo de seus processos formativos e de sua prática pedagógica.

Em 2017, o total de matrículas na Escola Municipal Indígena Trincheira foi de 169, distribuídas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, conforme o Quadro 9. A escola funcionava nos três turnos: matutino (Educação Infantil e 1º ao 4º ano); vespertino (5º ao 9º ano). No turno noturno funcionava o Ensino Médio mediado pela tecnologia.

Etapa	Ed. Inf.	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	Multi	Total
Educação Infantil	15	-	-	-	-	-	-	-	-	15
Ensino Fundamental 1º ao 9º ano	-	13	23	16	28	20	21	16	17	154
Total	15	13	23	16	28	20	21	16	17	169

Quadro 9 - Matrículas da Escola Municipal Indígena Trincheira – EMIT
Fonte: Autazes, 2017.

3.3 SALA DE AULA E PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL MURA

Tomamos as salas de aula de duas escolas indígenas enquanto lócus de observação para tecer nossas análises sobre a prática pedagógica intercultural de seis docentes mura, egressos/egressas do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas – FPI.

No turno vespertino, o cotidiano das escolas indígenas mura, a cada tempo de aula seguido ou intercalado, os/as docentes circulam entre as turmas do 6º ao 9º ano.

A estrutura física das salas de aula de cada escola é diferente. O mobiliário é composto por: armário; mesa e cadeira para docente; cadeiras e mesas para estudantes; quadro branco; ventiladores de parede ou de pé; e um cesto para lixo. As cadeiras são organizadas em semicírculo, geralmente em duas fileiras ou uma atrás da outra, dependendo da quantidade de estudantes por turma, de forma que os/as docentes circulam entre as fileiras, quando o espaço permite tal movimentação. Na Escola Prof.^a Elcy de Almeida Prado, havia cadeiras danificadas e, em algumas salas de aula, em quantidade insuficiente para os/as estudantes. Na Escola Trincheira, havia mesas e cadeiras suficientes para os/as estudantes.

O sol incidia nas salas de aula, o que exigia fechar as janelas tornando o ambiente

extremamente quente e abafado, causando fadiga nos/nas docentes e estudantes. Em algumas salas de aula os ventiladores não funcionavam ou eram insuficientes. O piso de uma das salas da EMIT estava danificado, com cerâmicas quebradas. A acústica das salas de aula de uma da Escola Prof.^a Elcy de Almeida Prado era bastante comprometida, como já referido no item anterior. Nessa escola, ouvem-se as vozes de docentes e de estudantes das salas vizinhas, tornando, por um lado as aulas coletivas e interativas, mas, por outro lado, afetava negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Em alguns momentos observamos que os/as estudantes de uma turma interagiam respondendo às questões que os/as docentes da sala ao lado faziam para a sua turma. Sobre a estrutura precária das salas de aula, os/as docentes mura evidenciam que há dificuldade para desenvolver sua prática pedagógica:

[...] nós tínhamos a ideia arquitetônica das nossas escolas oferecerem espaço para trabalharmos com os nossos alunos. A gente tinha até algumas maquetes e foi no Curso que nós descobrimos [...] que as nossas escolas eram despreparadas para desenvolver muitos trabalhos [...] (Docente Yutai).

[...]. No momento nós estamos aí e vemos que não é um local adequado para os nossos alunos e teve esses dias que deu para notar o clima. É mais o clima, que a gente vive sempre lutando pela melhoria da escola para que possa gerar um clima melhor, porque com um clima melhor a gente tem mais facilidade de trabalhar (Docente Kumaru).

Percebemos que os/as docentes mura têm consciência da estrutura física e das condições de trabalho precárias na escola, assim como de seus impactos no desenvolvimento da prática pedagógica. A observação e os depoimentos de docentes levaram a afirmar que a Secretaria de Educação e o Sistema exigem resultados eficientes, mas não possibilitam condições dignas de trabalho como: salas de aula adequadas, acesso a materiais didáticos variados, equipamentos diversificados e outros recursos de apoio para o ensino e a aprendizagem eficientes. Como já mencionado, sem condições materiais concretas, instala-se o ensino e a aprendizagem *mínimos* que as políticas neoliberais reservam para docentes e estudantes que mais necessitam (LIBÂNEO, 2012).

Em relação à organização do tempo nas escolas indígenas, nas duas escolas pesquisadas, as aulas do 5º ao 9º ano funcionam no turno vespertino. As aulas iniciam-se às 13h e encerram-se às 17h, com um intervalo de quinze minutos para o lanche. Os tempos de aula têm duração de quarenta e cinco minutos. No início e término de cada tempo, toca uma campainha, como ocorre na maioria das escolas não-indígenas. As turmas são organizadas por ano/nível: Educação Infantil; 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na Escola Municipal Indígena Trancheira - EMIT as turmas do 8º e 9º ano funcionam na mesma sala de aula devido

à quantidade de estudantes e por falta de sala de aula. As turmas de Educação Infantil e 1º ao 4º ano funcionam no turno matutino; do 5º ao 9º ano funcionam no turno vespertino, em ambas as escolas. Os tempos de aula, dependendo da carga horária das disciplinas, são seguidos ou intercalados.

Na Escola Municipal Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado, ao término do segundo bimestre, o gestor reuniu com os/as docentes e propôs mudança na organização do tempo escolar a partir do 3º bimestre. A ideia consistia em concentrar a carga horária de cada disciplina em uma semana, o equivalente a uma disciplina modular. A proposta foi discutida e avaliada pelo grupo de docentes que considerou viável, inclusive porque seria melhor para trabalhar os assuntos em função de maior tempo, visto que a fragmentação dos tempos, prejudicava o ensino e a aprendizagem. A legislação permite variados modos de organização curricular das escolas indígenas: por ciclos, por área do conhecimento, alternância, tempo integral e outros. A Resolução CNE/CB n. 5/2012 garante que:

Artigo 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 (BRASIL, 2012).

Nas duas escolas pesquisadas, observamos que a relação entre docente/docente, docente/estudante, estudante/estudante são respeitadas e amigáveis. A maioria dos/das docentes mora na própria aldeia, com raras exceções. Esse fator contribui para que haja entrosamento e um certo clima de amizade e descontração entre os sujeitos da comunidade escolar, além de que muitos são parentes consanguíneos, o que evidencia uma forma de cuidado familiar que também é extensivo aos demais estudantes. Nesse sentido, a escola do povo Mura configura-se como uma comunidade educativa (MELIÀ, 1979). Quanto aos estudantes, há estudantes que não moram na aldeia onde está localizada a na Escola Trincheira o que requer transporte escolar fluvial. Percebemos que nenhuma criança ou jovem permanecia fora da escola; quem chegava entrava nas salas de aula, o que difere de muitas escolas não-indígenas em que estudantes chegam à escola e não entram sem que haja maior controle.

Em relação ao planejamento das aulas, os/as docentes mura afirmam que tomam como base o plano geral da escola que elaboram, coletivamente, no início do ano letivo. Pesquisam, fazem leitura em livros, apostilas, livro didático, textos, internet, Referencial

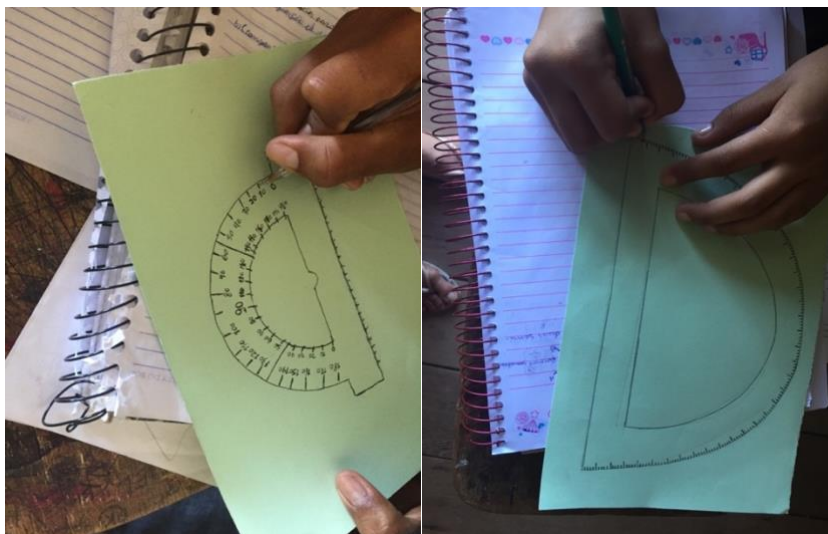
Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI e o que mais conseguem acessar. Cada docente faz o plano de aula individual a seu modo, baseado no que aprendeu nos cursos de formação, consultam os colegas mais experientes e os textos dos autores estudados como se observa nos depoimentos abaixo:

Eu pesquiso e vejo o que posso trazer dos materiais para a minha aula. Nem tudo que está lá é pra nós [...] tem atividade aqui no material do 6º ano que é impossível fazer porque não tem o material que o autor sugere, não existe aqui [...] Não que eu seja obrigado, mas é meu dever que eles conheçam a nossa realidade e a realidade de fora, porque não estamos isolados, todo mundo sabe que nós não estamos mais isolados. É claro que eu observo o plano de outros autores porque eu também não posso inventar, eu observo para ter fundamentação (Docente Yutai).

Ah, eu pego é muito material. Na aula de Ciências eu pego livro de Matemática, História, Geografia, junto tudo e vou ler. Vou lendo o assunto que está lá e daí eu faço só umas anotações do objetivo que eu quero alcançar [...] O livro é um apoio, não de tudo, mas é um apoio [...] tem uns livros velhos aí, bem mais antigos, que tem assuntos muito interessantes porque a ciência vai mudando a cada tempo e você pega um livro do ano 2000 e vê o que já mudou para 2017 [...] a queimada em 2000 era de um jeito, hoje já é diferente. O plantio há dez, vinte anos atrás era de um jeito e hoje já é de outro devido à sustentabilidade. Eu gosto de ler e leio tudo que aparece porque isso é uma prática que a gente aprende com os professores, eu digo sempre que eu vou adotando aquelas coisas boas que eu vou aprendendo com os professores [...] (Docente Akuti).

Os depoimentos revelam como os/as docentes mura planejam suas aulas, quais recursos, instrumentos e materiais utilizam, bem como suas dificuldades e facilidades para desenvolver a educação escolar indígena intercultural crítica. A pesquisa é um elemento central nos depoimentos fortalecendo a ideia de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando [...]” (FREIRE, 1996, p. 29). Nesse processo de pesquisar, planejar, ensinar e aprender observamos que várias experiências vivenciadas durante a formação repercutem na prática pedagógica intercultural dos/das docentes mura nas escolas indígenas.

Os depoimentos revelam que os/as docentes utilizam o livro didático como apoio, mas observamos que utilizam, também, em sala de aula. No entanto, a quantidade de livros existente nas escolas é insuficiente, desatualizada e não contempla a realidade da região e das escolas indígenas. Devido à escassez de materiais didáticos os/as docentes produzem textos e incentivam os/as estudantes a produzirem materiais necessários para trabalhar os assuntos planejados. A motivação para produzir textos e materiais é uma prática louvável tanto para os docentes quanto para os/as estudantes. Em uma das aulas observadas, o docente solicitou que as crianças confeccionassem materiais para utilizarem nas aulas de Matemática, como se observa na fotografia 9:



Fotografia 9 – Transferidor

Outra questão a ser analisada na prática pedagógica mura refere-se à contextualização dos conhecimentos escolares a partir da realidade local. O docente Yutaí revela que quando solicita exemplo referente aos assuntos trabalhados, os/as estudantes mencionam algo de fora e que, na sua percepção, não querem valorizar o que é próprio, mas ele prioriza partir da realidade para depois trabalhar os conhecimentos de fora. Esse docente tem consciência do seu papel e sua prática pedagógica transita entre os dois universos, indígena e não-indígena, partindo da realidade local e avança para outras realidades sem desconsiderar um ou outro conhecimento.

A respeito dessa temática, Candau (2009) afirma que existe uma tensão entre “interculturalidade x intraculturalidade”. A intraculturalidade vem ganhando espaço nos debates teóricos nos últimos anos na América Latina e propõe conhecer a própria cultura dos grupos a partir de dentro para valorizá-la. A origem do termo é recente e foi atribuído a Felix Pacci, primeiro indígena que se tornou Ministro da Educação na Bolívia, quando alertava para o risco da interculturalidade assumir um caráter homogeneizador diante do poder da cultura dominante, de caráter ocidental.

Entretanto, existem posições divergentes em torno da intraculturalidade. Por um lado, entre os defensores desta perspectiva há os que acreditam que ela pode fortalecer a identidade de cada grupo, elemento necessário nos processos interculturais ou corre-se o risco de enfraquecer e até dissolver as identidades culturais. Por outro lado, há os que acreditam que a intraculturalidade pode favorecer o etnocentrismo e fechar as culturas em si mesmas. Alguns apontam para a necessidade de observar a dinamicidade da cultura, evitando uma perspectiva essencialista, a-histórica e cristalizada das culturas. Outros afirmam que a relação

entre intraculturalidade e interculturalidade é pensada como um processo inter-relacionado. Enquanto processo, pode promover a tomada de consciência e a valorização da própria identidade cultural no encontro com o outro. A interculturalidade promove o empoderamento dos “[...] grupos que necessitem de uma maior afirmação de sua identidade, para que a igualdade possa ser construída e afirmada na própria interação intercultural” (CANDAU, 2009, p. 6).

Em relação à educação intercultural, Tubino (2016) argumenta que, embora no discurso teórico ela seja para todos, na prática está destinada apenas aos povos indígenas para recuperar os conhecimentos ancestrais e a reafirmação étnico-linguística desses povos. Nesse sentido, as ponderações do autor sobre a intraculturalidade ajudam a orientar as instituições de ensino que atuam junto aos povos indígenas assim como os/as docentes indígenas no sentido de perceber que:

Uma dose de reafirmação intracultural é necessária em contextos adversos, nos quais o menosprezo intercultural é sistemático. Em situações de conflito sociocultural, como as que vivemos atualmente, sem dúvida, a afirmação intracultural pode converter-se em um mecanismo de encapsulamento e de negação da alteridade (TUBINO, 2016, p. 27).

A observação da prática pedagógica intercultural de docentes mura revelou que existe essa “dose de intraculturalidade” no sentido apontado por Tubino (2016) na base da reafirmação da cultura e dos conhecimentos próprios, mas não estão fechados, visto que partem do local para o universal – incluindo os saberes mura – de outros povos e culturas. Portanto, conhecer e valorizar a própria cultural ajuda o/a docente a fazer a articulação entre o que é próprio e o que é de fora sem que um se sobreponha ao outro como se observa no depoimento abaixo:

[...] a gente sabe que os nossos alunos, nós que estamos próximos à sede do município, muitas vezes eles vão para a cidade. Então, não só a nossa cultura local, mas também ele tem que conhecer a cultura de fora, universal, mas primeiro ele tem que conhecer a cultura dele, o que é dele de fato e ter isso como base de formação para quando chegar lá fora ele não achar que a outra cultura é melhor que a dele. Então, primeiro tem que ter uma base de apoio tanto da família quanto da escola. Isso é difícil porque a gente não tem apoio das famílias e não tem material didático específico. E quando a gente tem uma equipe de professores trabalhando na escola, dois querendo ir para esse lado e cinco querendo ir para o outro, isso é uma dificuldade [...] (Docente Akuti).

Quanto aos recursos utilizados na prática pedagógica intercultural mura, observamos basicamente o quadro branco e o pincel. Os/as docentes mura utilizam o quadro para copiar os

assuntos, explicam, dão exemplos, desenham e propõe atividades. Uma das estratégias utilizadas por um docente de matemática é pedir que os/as estudantes resolvam as atividades no quadro enquanto ele acompanha quem aprendeu e quem está com dificuldade, estimulando a participação da turma. Assim, o quadro também é utilizado como recurso para avaliar os/as estudantes:

As minhas estratégias sempre são para que os alunos façam, pratiquem, isso aí é meu jeito de fazer, individual, mesmo. Eu trabalho bem pouco em grupo, porque muitas vezes os alunos confiam no outro. O máximo que eu chego a trabalhar é em dupla. A minha ideia é que cada um aprenda um pouco. Para isso eu individualizo as tarefas – a senhora mesmo observou nas minhas aulas – eu mando no quadro fulano, cicrano, beltrano de forma que eu faço ali um rodízio. Essa é uma estratégia minha que pode parecer até antiga, mas é uma forma de verificar se o camarada está fazendo, se o outro está fazendo por ele ou se ele está tendo dificuldade, mesmo. A gente chega no caderno do camarada e está tudo prontinho, mas no quadro ele não sabe. Aí eu vou entender que alguém fez pra ele. Então, essas são as minhas estratégias de perguntar, de um por um, porque só assim eu vou saber se o aluno sabe ou não sabe [...] (Docente Yutai).

Pelo depoimento, é possível perceber que os/as docentes mura não estão preocupados somente em ensinar ou repassar os conteúdos, mas, também com o aprendizado dos/das estudantes. Com essa estratégia de resolver as questões no quadro, o docente identifica as dificuldades de cada estudante e busca apoio da turma que participa também como sujeito no processo de ensinar e aprender, confirmando que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos, envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; [...]” (FREIRE, 1996, p. 69-70). As aulas são dialogadas e permitem que os/as estudantes participem emitindo opinião, questionando, contando fatos, propondo exemplos, respondendo às questões que surgem no cotidiano da sala de aula e na vida da aldeia.

Em uma das aulas de Matemática na turma do 6º ano, observamos que o docente iniciou revisando o último assunto que havia trabalhado: Divisão. Utilizou os recursos disponíveis, quadro e pincel, para explicar a divisão apresentando exemplos com elementos da realidade da aldeia. Enquanto a turma copiava, ele consultava os cadernos, um a um, para ver quem fez as atividades encaminhadas na aula passada. Em seguida perguntou: “quem trouxe o dinheirinho de pipoca?”¹⁵⁷. Dois ou três responderam positivamente. Como não seria possível usar o material para toda a turma, ele continuou com os exemplos de divisão,

¹⁵⁷ Miniaturas que imitam as cédulas de dinheiro - R\$ - encontradas nos sacos de pipoca que são vendidos nas cidades e em algumas aldeias mura.

enfatizando que a multiplicação, adição e subtração são utilizadas na divisão. Nessa relação pedagógica estavam presentes a amorosidade e a solidariedade entre docente e estudantes. O depoimento abaixo confirma o que foi observado nas aulas:

Na sala de aula eu sou um cara muito dado com meus alunos. É claro que eu sou rígido, porque para ser professor eu acho que tem que ser rígido, mas eu sou muito dado com eles. Todos me respeitam e isso facilita a minha prática. Eu atendo todo mundo: na rua, em casa ou na escola. Eu vejo que isso também facilita a minha prática. Esse é um instrumento que ajuda a minha prática porque quando o aluno não gosta do professor fica difícil porque ele não gosta de fazer atividade, não gosta de fazer nada, se emburra com o professor e complica. Então, esse instrumento, a boa vivência com as crianças é um instrumento que me ajuda bastante (Docente Yutai).

A disciplina de matemática, nas duas escolas, é ministrada por docentes mura formados na grande área de Ciências Exatas e Biológicas o que garante a esses profissionais ter maior domínio técnico e metodológico dos conhecimentos da disciplina que trabalham. No entanto, existe dificuldade para fazer o equilíbrio entre os conhecimentos ensinados:

[...] na minha área, eu creio que não sou só eu, foi até uma discussão entre os nossos professores de Exatas [e Biológicas] saber conciliar esses dois conhecimentos: os tradicionais do nosso povo e os universais. A meu ver os conhecimentos universais foram trabalhados, nós desenvolvemos todos eles, mas os professores da nossa área não tinham conhecimento ou não estavam a par dos nossos saberes. No meu caso, que estou na matemática e que gosto bastante, não foi trabalhado isso. Era mais para a gente se desenvolver, para se inteirar, ter domínio daquele conteúdo, nós que já fazemos essa articulação, essa interculturalidade (Docente Cicareuara).

Essa dificuldade é real e, em parte, está relacionada aos processos de formação tanto de docentes da UFAM quanto de docentes mura. Nesse sentido, Candau (1997, p. 295), aponta que “[...] as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não tem sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente”, o que evidencia o despreparo de docentes que atuam nos cursos de licenciatura para atuar junto à diversidade. A autora enfatiza que é possível superar essas lacunas incorporando nos currículos dos cursos de formação docente as contribuições sociológicas e antropológicas que abordam as questões culturais, principalmente, aquelas relacionadas à escola e à cultura.

André (2010), por sua vez, afirma que as pesquisas desenvolvidas no campo da formação docente têm silenciado temas referentes à “[...] dimensão política na formação do professor, assim como à formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural” (p. 180). Nesse sentido, mesmo com a aprovação da Lei n. 11.645/08 que incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino, os impactos positivos nas

escolas e na formação docente ainda são tímidos.

Enfatizamos que as mudanças podem se efetivar a partir da obrigatoriedade da temática nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes no sentido de construir novas vivências e práticas pedagógicas junto à diversidade tanto nas IES quanto nas escolas de educação básica (CANDAU, 1997). No entanto, os depoimentos de docentes da UFAM revelam que a obrigatoriedade do tema da diversidade nos currículos de Cursos de Licenciatura dessa universidade, ainda não se efetivou:

Recentemente o MEC exigiu e uma das coisas que temos que incluir na licenciatura é a questão racial, a linguagem e a matemática indígena. Inclusive temos que trabalhar a interculturalidade dentro das disciplinas do curso, ou seja, o licenciado em matemática não foi e não está sendo preparado para isso. Deve ter exceções, devem ser raríssimas, mas em nível de Brasil, não estamos preparados para isso [...] (Docente UFAM 3).

Olha, seria fantástico se na formação dos nossos alunos licenciados em Física eles pudessem ter contato com outros povos durante a sua formação. Até mesmo no Estágio Supervisionado, em que ele é obrigado a ir para uma escola. Seria o caso de nós termos um grupo envolvido com o Estágio e que pudesse buscar, mesmo aqui próximo a Manaus, escolas da zona rural, com índios, que eu sei que tem (Docente UFAM 4).

Temos consciência de que somente a formação docente não resolve os problemas que foram criados há mais de quinhentos anos em relação às culturas indígenas e afro-brasileiras, mas a formação é uma base para o domínio de saberes necessários para conviver com a diversidade e provocar mudanças concretas e novas posturas e práticas na formação de novos docentes. Outra possibilidade é a inserção e atuação junto aos povos indígenas, no sentido de reconhecer o outro que tem história, cultura, língua, ciência, crenças, valores e visão de mundo diversa, como ocorreu com muitos docentes que atuam junto aos povos indígenas. Portanto, o olhar compreensivo e acolhedor a partir dos processos de formação torna possível construir novas posturas e práticas frente à diversidade, quer seja indígena, afro-brasileira, ribeirinha, do campo, dentre outras.

Na Escola Trincheira, as disciplinas Ciências, História e Espanhol são ministradas por um docente mura formado na grande área de Ciências Exatas e Biológicas. Em uma das aulas de Ciências observamos três tempos consecutivos o que possibilitou ao docente retomar o assunto da aula anterior, esclarecer dúvidas e aprofundá-lo. O docente pediu que os/as estudantes entregassem os cadernos e, após corrigir a atividade, solicitou que refizessem o que haviam errado. Durante a aula, ele dialogava com a turma sobre a história dos povos indígenas, enfatizando a necessidade dos/das estudantes conhecerem a história do povo Mura.

Na sequência retomou o assunto: O corpo Humano. Ao explicar sobre o assunto, destacou sobre a importância do consumo de alimentos naturais ao invés de artificiais. Observamos que a prática pedagógica desse docente mura é interdisciplinar e intercultural:

As aulas de ciências, por exemplo, são três tempos do 6° ao 9°. Quando não dá para acabar aquele assunto eu vou buscando informações e faço anotações, tenho o meu objetivo para alcançar. No final eu quero que o aluno responda se ele entendeu mesmo aquilo, se ele gostou de tudo aquilo e o que faltou de informação. Aí na estante tem livro de português, matemática, ciências, geografia, biologia, história, tem um monte de coisa que eu vou lendo [...] (Docente Akuti).

Salientamos que a prática pedagógica intercultural desse docente valoriza o que é próprio, fortalecendo a ideia de que a escola indígena tem um papel fundamental na valorização da cultura e reafirmação da identidade mura. Ao articular os conhecimentos indígenas e não-indígenas ele busca a formação cidadã intercultural dos/das estudantes. Nesse sentido, Tubino (2016, p. 29) afirma que “a educação cidadã intercultural para todos tem, por isso, a finalidade de formar os estudantes, para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a deliberação intercultural nos espaços públicos da sociedade”.

Para introduzir o assunto e os conteúdos, o docente utilizou o quadro branco e o pincel para definir os tipos de ossos, explicando a função de cada osso no corpo humano. O livro didático foi utilizado pelo docente que destacou as palavras desconhecidas, explicando cada uma delas e orientou que os/as estudantes sempre busquem pesquisar as palavras desconhecidas, incentivando a prática da pesquisa. Na sequência, propôs um ditado e questões sobre o assunto. Ao final da aula, recomendou que a turma fizesse a leitura do assunto para fixar bem o aprendizado. Observamos que as atividades da aula de Ciências envolveram, primeiramente a História do povo Mura para entrar no assunto, leitura e escrita, revelando que a sua prática pedagógica fundamenta-se na pesquisa nas diversas áreas do conhecimento estudadas durante o Curso de Licenciatura FPI:

[...] contribuiu bastante porque com a leitura, as pesquisas, a documentação que foi dada para nós, independentemente das turmas que se formaram. Por exemplo, a minha área de Ciências Exatas e Biológicas nós perdemos um pouco daquela parte mais importante que é a História [...] eu falo por mim que eu entrei porco e não saí linguça como tenho falado. Eu mudei bastante a forma de pensar, a forma de buscar conhecimentos. E para nós a leitura é muito necessária. Essa formação trouxe elementos principais para buscar isso, principalmente quando estávamos na turma, todo mundo junto, que teve as matérias que trouxe materiais e informações necessárias para a gente fazer essa trilha com os pés no chão [...] acredito que independentemente da área que você está trabalhando, nós tivemos noção de todas elas, então dá para você ter essa aula bem mais prazerosa. Acho que nós temos elementos suficientes para caminhar sem muito tropeço, mas aí depende de cada um. Não depende do gestor, do colega, mas depende da gente buscar (Docente Akuti).

O depoimento desse docente reflete a sua prática pedagógica intercultural pela seriedade e autonomia com que exerce a docência e pelo compromisso que assumiu com a sua profissão e com os/as estudantes indígenas. Ele coloca para si a reponsabilidade de buscar e se apropriar de conhecimentos, ferramentas e materiais que teve acesso durante o Curso de Licenciatura FPI e muda sua postura e prática diante das necessidades de leitura e estudo nas diversas áreas do conhecimento que ampliam e aprimoram a sua prática. Na sala de aula ou fora dela, a sua relação com a turma é de acolhimento e respeito, é brincalhão, conta histórias, piadas, cativa e incentiva a turma que, por sua vez, o respeita e participa ativamente tornando a aula “bem mais prazerosa”.

Na turma do 6º ano da disciplina Ciências, o docente justificou o motivo da paralização das aulas durante dois dias¹⁵⁸. Ele ensinou à sua turma, que é prática da aldeia, há 40 anos, quando falece uma liderança, a escola suspende as atividades por três dias; quando é uma pessoa adulta, paralisa por dois dias; e quando é criança, um dia. A atitude do docente fortalece e afirma valores e práticas culturais do povo Mura da aldeia Trincheira que são repassados às novas gerações por meio da escola indígena. Assim, a escola indígena mura transita entre a ancestralidade e a atualidade (LUCIANO, 2013).

Após as justificativas e informações iniciais, o docente revisou o assunto da aula anterior: “Formação do solo”. Ao explicar sobre o tema, salientou sobre o cuidar, o Bem Viver dos povos indígenas, a diferença entre Bem Viver e Viver Bem; Terra, desmatamento, queimada, chuva. A partir da revisão, abordou e contextualizou conceitos relacionados aos problemas ambientais, a poluição e os riscos de contaminação do solo da aldeia. Durante a aula, ele utilizou o livro didático, fez ditado, foi às mesas dos/das estudantes que apresentavam dificuldades, corrigiu as atividades nos cadernos, fez perguntas, mas percebeu que alguns estudantes estavam dispersos e chamou a atenção da turma devido ao desânimo. Em seguida copiou um texto no quadro “O que é o solo?” e explicou detalhadamente. Fez desenhos sobre o processo de formação do solo, bem como a vida nele existente. Por fim, encaminhou uma atividade de pesquisa para fazerem junto aos pais: Como era feito antes e o que mudou no preparo da roça hoje.

A prática pedagógica desse docente de Ciências é fundamentada pelos conhecimentos de sua área de formação específica, contextualizados à realidade da aldeia. O docente valoriza a oralidade, bem como a leitura e a escrita ao encaminhar atividades sobre o

¹⁵⁸ No dia 27 de agosto de 2017, a docente Benezete Soares da Silva, egressa da turma Mura, faleceu em Manaus. O corpo seguiu para Autazes onde foram feitas as últimas homenagens e o sepultamento. Diante desse fato triste para o povo Mura, as aulas foram suspensas em todas as escolas indígenas de Autazes durante dois dias.

assunto ensinado. Observamos que esse docente mura articulava conhecimentos adquiridos durante a formação na sua prática pedagógica. Em nenhum momento o docente trabalhou somente os conhecimentos locais, pelo contrário, contextualizou os assuntos a partir da realidade da aldeia e avançou para além da aldeia. O trabalho de pesquisa que o docente solicitou, buscou valorizar os conhecimentos e tecnologias do povo Mura a partir da escola. Destacamos que esse docente mura tem formação na grande área de Ciências Exatas e Biológicas e sua prática pedagógica fundamenta-se na interculturalidade crítica.

Além da disciplina de Ciências, o docente mura ministra as disciplinas de História e Espanhol nas turmas do 6º ao 9º ano. Observamos que em uma das aulas na turma do 7º ano o docente trabalhou a Ortografia. Ele desenvolveu o assunto a partir de definições e exemplos que copiou no quadro ao mesmo tempo em que exercitava a pronúncia. Foi apenas um tempo de aula e a relação do docente com a turma é sempre acolhedora e descontraída, independente da disciplina que ministra. Em relação à formação na área, o docente estudou a referida disciplina no Magistério Indígena, o que lhe dá elementos, embora limitados, para ministrá-la. Percebemos que o docente busca leitura, estudos e pesquisa para ampliar seus conhecimentos nas diversas áreas do conhecimento.

Na disciplina História, nas turmas do 8º e 9º ano, o docente mura trabalhou um texto do livro didático referente à “Submissão e a liberdade dos povos indígenas” com muita propriedade. Ao fazer a contextualização contou fatos da história do povo Mura, enfatizou sobre a *murificação*, estratégia utilizada desde a época da colonização até os dias atuais. No desenvolvimento da aula ele discutiu as seguintes questões: O que é ser índio mura hoje? Por que eu devo conhecer a minha cultura? O que eu tenho feito para garantir isso? A prática desse docente que a escola indígena mura é um espaço de construção e reconstrução da história do povo Mura e afirmação da identidade, fortalecendo a ideia de que esta escola tem um papel fundamental na formação das novas gerações indígenas. A partir do conhecimento da história do povo, a escola indígena mura ajuda na construção de projetos de vida presente e de futuro, como um espaço “[...] de produção e reprodução de outras visões de mundo e modos de vida específicos” (LUCIANO, 2013, p. 100).

Pelo depoimento e análise de documentos, a disciplina matemática do Curso de Licenciatura FPI trabalhou, majoritariamente, os saberes da matemática ocidental e pouco avançou nos conhecimentos da matemática mura. No entanto, a experiência suscitou mudança na postura do docente, sobretudo na sua forma de trabalhar os conhecimentos matemáticos na turma Mura, bem como influenciou sua prática frente à questão indígena na UFAM:

[...] A leitura relacionada a esse tipo de coisa, à época era pouca, mas nós acreditamos que fomos crescendo, fomos aprendendo [...]. Mas o que eu pude fazer foi tentar trazer para eles – e isso é interessante porque tanto eu quanto eles aprendemos – uma matemática que não agredisse muito o que eles já conheciam da matemática usual deles e tentar esclarecer, desvendar, desvelar coisas que eles tinham dúvidas, na época [...] Então, no sentido da interculturalidade da matemática no caso, acredito que seria trazer essa matemática ocidental, na perspectiva da comunidade indígena, foi isso que eu tentei fazer lá, naquele tempo. Hoje em dia eu faria diferente, com certeza. E outro fato interessante, também é que o desenvolvimento desse projeto me ajudou e eu trouxe para dentro da matemática acadêmica daqui, até para a própria confecção do projeto pedagógico aqui na universidade que na época que eu comandi isso aqui, usei muito essa parte aí (Docente UFAM 3).

Os/as docentes mura que ministravam a disciplina matemática nas duas escolas observadas são formados na grande área de Ciências Exatas e Biológicas o que lhes possibilita trabalhar os conhecimentos com propriedade visto que foram formados e habilitados para atuar nos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Certamente que as maiores dificuldades estejam na prática daqueles que estão deslocados de sua área de formação específica, embora tenham estudado as noções das demais áreas do conhecimento na etapa de Formação Geral do Curso de Licenciatura FPI.

A prática pedagógica de docentes mura que ministram as disciplinas de Matemática e Ciências leva a afirmar que, embora existam dificuldades estruturais, materiais e de formação que dificultam a interculturalidade nas escolas indígenas, eles conseguem fazer a articulação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos não-indígenas a partir da realidade e avançam. Entretanto, nesta perspectiva, os depoimentos e a observação da prática pedagógica revelaram que se faz necessária a apropriação e sistematização dos conhecimentos matemáticos do povo Mura e incluí-los no currículo das escolas indígenas na mesma posição que os demais conhecimentos não-indígenas. Nesse sentido, poderão ser estudados e valorizados tanto nas escolas indígenas quanto nos cursos de formação, com o mesmo valor que tem a matemática e a ciência ocidental, na perspectiva da interculturalidade crítica (CANDAU, 2016).

Na observação das aulas da área de Ciências Humanas e Sociais, foi possível acompanhar um docente formado nessa área que ministra a disciplina Geografia nas turmas do 6º ao 9º ano na Escola Prof.^a Elcy de Almeida Prado. Como já referido anteriormente, não há docente formado nessa grande área na Escola Trincheira o que restringiu nossa observação a apenas um docente formado nessa área do conhecimento.

Ao observar as aulas de Geografia no 6º ano, percebemos que o docente trabalhou o tema “Povos Indígenas e agricultura”. Ao introduzir o assunto, ele perguntou à turma: “O que

é agricultura para nós?”. As crianças interagiram respondendo que a agricultura representa trabalho, emprego e alimento. O docente reiterou que a agricultura é a principal atividade dos povos indígenas há mais de quinhentos anos. Ao fazer a contextualização, ele enfatizou que a população está crescendo e os recursos naturais estão ficando escassos no território da aldeia. A prática pedagógica priorizou a oralidade e usou livro didático, partindo da realidade concreta, da vivência da turma e da sua própria vivência como agricultor. A atividade escrita se deu no momento em que escreveu o texto no quadro e os/as estudantes copiaram em seus cadernos. Os tempos de aula foram intercalados e, no tempo de aula seguinte o docente orientou que a turma respondesse uma atividade no livro didático. Pela contextualização que ele fez no início da aula, foi possível perceber a inter-relação entre conhecimentos interculturais da formação na prática de sala de aula ao problematizar o tema a partir do território, tema trabalhado em disciplinas do Curso de Licenciatura FPI, como se percebe nas ementas.

Em uma das aulas de Geografia, observada no 8º e 9º anos, sobre o tema “Alimentação e recursos existentes no território da aldeia”, observamos que o assunto havia sido trabalhado nos dois tempos anteriores e, no último tempo o docente priorizou a oralidade. O docente falou sobre a intenção de desenvolver um projeto de reflorestamento no território da escola. Lembrou que no ano anterior os produtos cultivados na horta escolar complementaram a alimentação na escola. Durante o diálogo a turma sugeriu reativar a horta escolar e o docente concordou. Decidiram que cada estudante ficaria responsável por levar sementes enquanto o docente consultaria o gestor para providenciar os materiais existentes na escola. Outros estudantes comprometeram-se em levar terçado e enxada. Nessa aula, não foi observada nenhuma atividade de leitura e escrita o que leva a inferir que a sua prática pedagógica prioriza a oralidade.

Em relação à oralidade, um docente da UFAM da grande área de Ciências Humanas e Sociais do Curso de Licenciatura FPI menciona que a turma se destacava quando as atividades eram realizadas em grupo, por meio da expressão oral:

Quando eu carregava mais nas atividades da escrita eu percebia neles uma certa inibição. Então, parece que a atividade escrita não criava espaço para que eles se manifestassem. Quando a gente fazia um trabalho em grupo, em que eles iriam expor, eles se soltavam e aquilo ali fazia com que houvesse uma emergência do que eles realmente eram, das experiências, e perdiam a timidez. Então isso me fez valorizar muito o trabalho em grupo, a discussão para que eles, por meio da filosofia e dos conceitos falassem da sua própria realidade muito mais do que por meio da expressão escrita, porque se fosse avaliar apenas por aquilo que eles produziram na escrita iríamos perder muito [...] Então eles se expressaram na oralidade, eu diria, de forma verdadeira, ainda que tivessem dificuldade com a gramática, porque nós

vamos com o saber gramatical que imagina poder delimitar. Essa experiência para mim foi muito rica, muito interessante de que nesse trabalho não ficasse limitado apenas a um modo de expressão que seria a escrita. Até porque a tradição deles mais forte é a oralidade, tradição essa que, infelizmente, estamos perdendo. As narrativas deles são narrativas muito ricas (Docente UFAM 1).

Na turma do 9º ano, observamos que na aula de Geografia o docente solicitou um trabalho em grupo que seria um dos instrumentos de avaliação sobre os seguintes temas: produtos naturais; produtos industriais; e produtos fabricados. Ele explicou que a turma deveria pesquisar em livros sobre o assunto e limitou-se a falar, brevemente, sobre o assunto. Esse docente também ministra a disciplina de Educação Física para complementar sua carga horária de 20h. Nessa mesma turma, a aula consistiu em duas atividades: handebol e futebol, realizadas no campo atrás da escola.

Sob o sol forte, a turma realizou as atividades práticas acompanhada pelo docente que, em determinado momento, também entrou no jogo. Era o quarto tempo e quando terminou, retornaram, bastante suados, para assistir à aula de outra disciplina. A primeira questão a ser problematizada refere-se ao docente formado na grande área de Ciências Humanas e Sociais (HS) ministrar uma disciplina da grande área de Letras e Artes. Ao analisar a carga horária e os docentes que assumiam as disciplinas, percebeu-se que o único docente formado na área de Letras e Artes tem sua carga preenchida somente com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do 6º ao 9º ano. Nessa escola existe um docente, acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras¹⁵⁹, que poderia dividir a carga horária de Língua Portuguesa para que o docente formado na área de Letras e Artes pudesse assumir, também, as disciplinas de Educação Física e Arte que fazem parte da grande área de Letras e Artes do Curso de Licenciatura FPI.

Buscamos compreender como o docente de Geografia preparava as aulas de Educação Física e ele nos apresentou um livro da área que adquiriu para subsidiar seu trabalho. Sabemos que isso também ocorre nas escolas não-indígenas quando docentes das séries iniciais, muitas vezes ministram Educação Física, sem o mínimo conhecimento da área específica, o que reflete em atividades e brincadeiras livres, ao contrário do que seria proposto por um profissional dessa área. Não defendemos a compartimentalização dos conhecimentos, mas se cada área tem saberes e técnicas específicas, o/a profissional com formação na área possui mais habilidade para ensiná-la. Portanto, se existe um docente formado na área que contempla determinada disciplina, este poderia ministrá-la, embora o Curso de Licenciatura FPI tenha proporcionado noções de todas as áreas dos conhecimentos, durante a etapa I -

¹⁵⁹ Da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Formação Geral.

Outra questão a ser analisada é o fato de a disciplina Educação Física, que propõe atividade prática, ao ar livre, ser ministrada no segundo, terceiro e quarto tempos de aula, exigindo que o docente e os/as estudantes retornem para a sala de aula após a realização da atividade. Nossa percepção é que esse horário se torna inviável para a realização de atividades físicas sob o sol intenso. A turma e o docente retornam para a sala extremamente suados. Assim, o rendimento nas aulas posteriores fica comprometido para ambos. Se a carga horária da disciplina Educação Física fosse no último tempo de aula, poderia ser mais produtivo, tanto para o docente quanto para as turmas.

Observamos que na turma do 7º ano, disciplina Geografia, o docente encaminhou uma atividade escrita para fechar o 2º bimestre. Ele propôs cinco questões referentes ao município, população, aldeia de origem e demais aldeias que fazem parte do município de Autazes. Nesse dia, o docente utilizou os tempos de Geografia e de Educação Física para fazer uma avaliação individual. Independentemente da turma que o docente ministrava aula, ele priorizava a oralidade: “[...] às vezes é a própria voz que uso mais. É a comunicação verbal, mesmo [...]” (Docente Kumaru). No entanto, essa prática pode revelar certa dificuldade em avançar do conhecimento local para o universal, como evidencia esse depoimento:

[...] A gente se apega nas coisas muito local e quando vai passar do local para fora da comunidade começa a se perder, começa um negócio mais fragmentado. E aí a gente acaba parando bem ali porque faltou material de pesquisa ou não pesquisou antes, não fez essa leitura antes e acaba deixando as aulas ficarem incompletas [...] (Docente Akuti).

As últimas observações das aulas de Geografia e Educação Física ocorreram na turma do 6º ano, no início do 3º bimestre com o sistema intensivo, ou seja, uma disciplina por turma durante uma semana, de acordo com a carga horária¹⁶⁰. Naquela primeira semana de agosto de 2017, a Escola Prof.^a Elcy de Almeida Prado estava sem energia há três dias, o que interferiu diretamente na dinâmica da escolar, visto que os produtos perecíveis utilizados no preparo da alimentação escolar tiveram que ser consumidos para não estragar. Esses dois fatores, falta de energia elétrica e de alimentação escolar, são alguns dos problemas comuns nas escolas indígenas. A falta de ambos leva à redução dos tempos de aula, prejudicando o cumprimento da carga horária e, por sua vez, o processo de ensino e a aprendizagem de crianças e jovens indígenas. Uma das soluções possíveis para o problema da alimentação

¹⁶⁰ No caso desse docente, a sua carga horária contemplava as disciplinas Geografia e Educação Física.

escolar pode ser a compra direta de produtos perecíveis dos próprios moradores da aldeia ou de pequenos produtores, o que pode diminuir os custos, além de ter uma melhor qualidade.

O terceiro dia de aula na turma do 6º ano iniciou com a entrega de atividades escritas referentes aos assuntos trabalhados nos dois primeiros dias. Em seguida, o docente retomou o assunto da aula anterior: “Os tipos de trabalho”. A turma estava silenciosa e não interagiu, o que causou certo estranhamento porque essa turma era a mais falante e participativa em todas as aulas das diferentes disciplinas. Somente quando o docente falou sobre as plantas medicinais, árvores e frutas que existem na aldeia algumas crianças interagiram. Ele destacou o trabalho assalariado que faz parte dos tipos de trabalho existentes na aldeia e deu ênfase ao trabalho tradicional e a importância de plantarem para o próprio sustento.

Embora seja assalariado, o docente faz seu roçado, deixando claro que a sua subsistência primordial vem do trabalho tradicional. Essa realidade precisa ser considerada nos cursos de formação docente indígena para que não haja sobreposição da função docente às demais funções que o docente desenvolve. As diversas áreas do conhecimento podem articular os conhecimentos não-indígenas aos indígenas no sentido de fortalecer, valorizar, potencializar as práticas tradicionais, a autodeterminação e o bem viver dos povos indígenas (ACOSTA, 2012).

Como vimos na Seção 2, na década de 1970 surgiram os primeiros monitores indígenas bilíngues, mas só a partir de 1990, esses sujeitos assumiram as escolas indígenas das aldeias como principal protagonista da educação escolar indígena diferenciada. Segundo Luciano (2013, p. 97) essa escola diferenciada tem um papel duplo na “valorização e transmissão dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, de um lado, e acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade moderna, do outro”. Portanto a formação desses docentes precisa estar em sintonia com a escola indígena diferenciada numa perspectiva intercultural para que estes possam garantir uma boa formação intercultural para os/as estudantes indígenas.

Voltando à aula de Geografia na turma do 6º ano, após o docente ter explanado sobre os tipos de trabalho existentes na aldeia, solicitou que a turma entregasse as sementes e mudas que utilizariam na plantação. A ideia de reativar a horta escolar surgiu na turma do 7º ano, como já referido anteriormente. No entanto, foi proposto um “Projeto de reflorestamento” que iniciou com a turma do 6º ano. Por volta de 14h, sob sol forte, o docente e as crianças saíram da sala de aula e se concentraram embaixo de uma árvore próxima à escola. A turma foi dividida em grupos que ficaram responsáveis por várias tarefas: buscar terra preta; contar e selecionar as sementes, preparar a terra e plantar; retirar palha e varas para fazer a cobertura

do local para colocar as mudas; pegar água e aguar a terra; capinar e limpar o terreno; procurar tábuas para fazer o tapume e outras providências. A fotografia 10 registra dois momentos da atividade realizada na turma do 6º ano:



Fotografia 10 - Projeto de reflorestamento

Essa atividade durou cerca de uma hora e meia, quando então retornaram para a sala de aula. O docente explicou que o projeto de reflorestamento já havia sido iniciado e que teria continuidade. Ressaltou que a atividade foi “uma aula fora da sala de aula” e chamou a atenção que a atividade era avaliativa e quem não participou ficaria com a nota pela metade. Ressaltou que alguns estudantes não gostam de trabalhar porque não têm costume de desenvolver essas atividades, nesse sentido, deixa a entender que esses só estudam. Ao retornarmos a essa escola, meses depois, percebemos que o projeto não havia se efetivado. O docente falou que foi devido à falta de apoio dos pais.

Ao falarem sobre a contribuição do Curso de Licenciatura FPI, os depoimentos abaixo revelam que o Curso contribuiu com a formação técnica e pedagógica desses docentes, mas também proporcionou o conhecimento da História do povo Mura, das Leis e dos direitos dos povos indígenas que os novos docentes não conheciam, assim como ampliou os conhecimentos de docentes veteranos:

Durante o curso, muitas disciplinas foram importantes para mim em nível de conhecimento, mas uma disciplina que hoje tenho como base foi conhecer os nossos direitos através de leis que antes eu não conhecia. Então veio Seminário Direitos, Lutas e Movimentos que foi nessa área aí. Nós estudamos diretamente as leis que mais utilizamos. A História, no caso é uma das disciplinas que eu gostei bastante, até porque foi um pouco da história do nosso povo que a gente viu e aprendeu lá. A Geografia, a Filosofia [...] e a Arte que nós não tivemos uma etapa no final, mas

logo no início trabalhamos a importância da Arte e a interculturalidade (Docente Kumaru).

É o planejamento, o plano e coisas da educação do docente que eu não tive em nenhum outro curso, porque eu não fiz nenhum antes desse Curso. Então, todos os componentes como o planejamento, preparação da aula, pesquisa, preparar o conteúdo, tudo isso veio contribuir para a minha prática docente. Não só isso, mas eu creio que, também trabalhar no coletivo, acho que isso é dos povos indígenas, em geral, um ajudando o outro, é muito interessante isso (Docente Cicareuara).

Nas duas escolas observadas, a disciplina Língua Portuguesa é ministrada por docentes mura com formação na área Letras e Artes, do Curso de Licenciatura FPI. Além dessa disciplina, uma docente também ministra Artes. Observamos que usam o quadro branco e o livro didático. Os/as estudantes copiam do quadro e usam o livro didático para acompanhar as aulas e para responder as atividades solicitadas.

Na observação das aulas na turma do 8º ano, o docente fez memória do tema que a escola estava trabalhando no segundo bimestre: Teçumes. Ao expor sobre o tema, ele enfatizou sobre a dificuldade de encontrar matéria-prima no território da aldeia e que um dos motivos é o desmatamento. Falou sobre o panacu¹⁶¹ e sua utilidade, ocasião em que a turma interagiu dizendo que serve para carregar vários produtos. Desse diálogo o docente destacou o verbo carregar. Em seguida escreveu no quadro e pediu que fizessem a conjugação do verbo carregar (pretérito, presente e futuro). A partir da conjugação do verbo entrou no assunto “Estrutura das palavras” definindo e explicando detalhadamente cada parte¹⁶².

Seguimos observando a aula de Língua Portuguesa na turma do 6º ano. O docente cumprimentou a turma, perguntou como foi o fim de semana, justificou sua ausência no dia anterior explicando que foi participar de uma reunião com a Fundação Nacional do Índio FUNAI, em outra aldeia, referente à extinção da Coordenação Técnica Local - CTL do município de Autazes/AM. A partir da explanação, o docente perguntou se alguém sabia o que significava extinção. Um garoto respondeu que é uma espécie ou algo que está acabando. O docente concordou e falou sobre a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 215 que coloca em risco a vida dos povos indígenas, assim como das matas, das espécies e da matéria-prima utilizada na confecção de utensílios e objetos tradicionais do povo. A partir do diálogo, contextualizou e introduziu o assunto da aula: substantivo próprio e comum. Usou o quadro para definir, explicar e exemplificar o assunto. Encerrou a aula encaminhando uma atividade para fazerem em casa: Desenhar cinco substantivos próprios e cinco substantivos comuns.

Na turma do 9º ano o docente de Língua Portuguesa iniciou perguntando quem

¹⁶¹ Tipo de utensílio que serve para espalhar maniva, carregar mandioca, batata, melancia, lenha, entre outros.

¹⁶² Radical, desinência, vogal temática, afixos - sufixo, prefixo.

lembrava do assunto da última aula, mas a turma ficou em silêncio. Ele lembrou que o assunto estudado foi “estrutura da palavra”. Na sequência, escreveu as definições no quadro, explicou e exemplificou. Foram dois tempos de aula, porém reduzidos em função de um evento na aldeia.

Observamos a aula de Língua Portuguesa na turma do 7º ano. Desta vez o docente cumprimentou a turma na língua nheengatu. Utilizou o livro didático, escreveu alguns enunciados no quadro e questionou: são frase, oração ou período? A turma não interagia, apenas copiava em seus cadernos, as anotações do quadro. Em seguida o docente encaminhou uma atividade. A nossa presença na sala de aula parecia intimidar a turma, assim como o tempo reduzido não permitiu que a aula evoluísse.

Em outra aula de Língua Portuguesa, observada na turma do 6º ano, o docente dialogou com a turma sobre os costumes tradicionais do povo Mura, destacando a pesca e a caça para introduzir o assunto da aula: pescaria. Foi uma longa contextualização com a participação da turma, destacando as diversas formas de pescar e os materiais utilizados pelo povo Mura utiliza. Na sequência, ele perguntava e escrevia o nome dos peixes que capturam com os diversos instrumentos utilizados na pescaria. Posteriormente, lembrou o assunto trabalhado na última aula: substantivo próprio e comum, pediu que apresentassem a atividade encaminhada e fez a correção.

O docente usou o quadro, o pincel e o livro didático para reforçar o assunto: “substantivo próprio e comum”. A aula foi dialogada, com ênfase na oralidade e a participação efetiva da turma. No término da aula, o docente avisou que a avaliação seria realizada na próxima aula. Um dos estudantes falou: “a aula foi muito boa porque dei risadas”. Essa fala reforça a ideia de que ao trabalhar conteúdos escolares a partir da realidade é mais prazeroso, mas é necessário avançar para além dos conhecimentos locais.

Naquela semana, as aulas em todas as turmas, do 6º ao 9º ano, priorizaram a revisão dos assuntos visando as avaliações finais do segundo bimestre. Percebemos que a turma do 6º ano participava e interagia bastante nas aulas, principalmente quando o docente abordava temas que envolviam o cotidiano. O docente e sua turma enumeraram treze modalidades de pesca utilizadas pelo povo Mura.

A partir dessas aulas, observamos que a prática pedagógica do docente de Língua Portuguesa nas turmas do 6º ao 9º ano relacionava-se ao tema do segundo bimestre: Cultura tradicional na aldeia Josefa. A sequência dos conteúdos trabalhados desenvolveu-se de acordo com o nível da turma. No momento do diálogo ele introduziu os assuntos e contextualizou, partindo do local para o universal. Os conhecimentos de sua área de formação foram

abordados com propriedade, demonstrando uma prática intercultural coerente com os princípios da educação escolar indígena, buscando equilíbrio entre os conhecimentos acadêmicos de sua área de formação contextualizados aos conhecimentos do povo Mura:

Eu creio que todas as disciplinas, elas foram eficazes na nossa vida como profissional na educação, especialmente na área que eu trabalhei, que eu me aprofundei mais, porque as outras nós só tivemos noções, mas na área que eu me aprofundei – Letras e Artes – elas foram fundamentais porque eu pude observar na questão da Expressão Cultural, Língua Portuguesa, Língua Indígena e Educação Física, elas me ajudaram a crescer tanto no conhecimento quanto no sentido de motivar, de buscar a questão indígena, porque até naquele momento eu levava quase na brincadeira. Só que a partir do curso eu comecei a perceber que não era bem assim. Eu deveria buscar porque a aldeia confiava em mim. Então eu tinha que trazer respostas para a minha aldeia, trazer os conhecimentos para o povo indígena [...] eu tenho certeza que futuramente a nossa aldeia pode não chegar ao objetivo que a gente quer, mas ela chega próximo daquilo que nós estamos esperando para poder ser uma educação realmente intercultural, uma educação diferenciada, uma educação indígena (Docente Kuraci).

Em uma das aulas de Língua Portuguesa na turma do 6º ano da Escola Trincheira, a docente falou sobre a Feira de Ciências, os objetivos e a participação. Falou também da Olimpíada de Leitura. O assunto da aula foi: “Acentuação das palavras”. A docente usou o quadro, escreveu as regras de acentuação das palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, explicou e exemplificou. Na sequência, a docente encaminhou uma atividade escrita: acentuar as palavras; escrever cinco monossílabos tônicos terminados em a, e, o. Não foi possível perceber a contextualização e a interculturalidade na prática pedagógica da docente nas aulas de Língua Portuguesa.

Na turma do 7º ano, observamos a aula da disciplina Artes. A docente trabalhou um pequeno texto: “O registro na arte”. O texto foi retirado de um livro do 4º ano que ela copiou no quadro. Na sequência, distribuiu algumas revistas para a turma fazer uma atividade da disciplina Artes orientando que criassem, livremente, uma paisagem. Ela disponibilizou duas tesouras que não supriram a necessidade da turma. Observamos que parte da turma não estava fazendo a atividade por falta de tesoura. Nesse momento conversamos com a docente sobre as variadas técnicas que foram ensinadas na disciplina Expressão Cultural no Curso de Licenciatura FPI. A partir da nossa conversa, ela sugeriu que a turma poderia usar a técnica de colagem com papel rasgado à mão¹⁶³. Por fim, ela solicitou à turma que levasse materiais naturais na próxima aula para fazerem outra atividade da disciplina Artes.

Embora durante o Curso de Licenciatura FPI a docente tenha se apropriado de

¹⁶³ A turma fez os trabalhos, mas não registramos porque a aldeia estava sem energia há dois dias e a bateria do celular havia descarregado.

variadas técnicas que podem ser desenvolvidas nas aulas de Artes, observamos certa desmotivação na sua prática pedagógica, o que pode ser confirmado no depoimento abaixo. Alguns fatores apontados pela docente são reais, mas é importante refletir sobre as práticas individuais e coletivas tanto na escola quanto nos encontros, seminários, fóruns de formação continuada que podem ser realizados com o apoio do Setor de Educação Escolar Indígena - SEEM, da Secretaria Municipal de Educação - SEMED/Autazes, da Organização de Professores Indígenas - OPIM e de Instituições de Ensino Superior - IES. A docente faz autocrítica e aponta ações individuais e coletivas que podem ser desenvolvidas nas escolas na busca de soluções possíveis:

Eu acho que eu preciso me apropriar, no caso, aqui agora, ler os meus materiais que me repassaram durante o curso, é preciso ler bastante. Eu não tenho muito tempo, mas tenho que criar o meu tempo para fazer leitura, pesquisar. Conversar com os colegas, a gente conversa bastante, mas não tem um grupo de estudo o que eu achei muito importante quando fizemos. Aquele grupo, aqui pra nós deu certo. Nós tirávamos bastante dúvidas. Eu acho que se a gente criasse de novo, porque as pessoas são as mesmas, se continuasse o grupo de estudo eu acho que seria uma boa ideia. Eu acho que está faltando só a gente conversar e acertar e, também, eu acho que falta um pouco de apoio do gestor (Docente Yawaraté piranga).

Na semana seguinte, observamos as aulas de Artes nas turmas do 7º e 6º ano. O assunto foi: Colagem com materiais naturais. A docente mostrou para a turma, um trabalho que ela havia elaborado durante o Curso de Licenciatura FPI, na disciplina Expressão Cultural¹⁶⁴, e explicou os tipos de materiais naturais utilizados na sua confecção. Posteriormente, disponibilizou tesouras, papel madeira e cola. Quem não havia levado os materiais naturais, foi coletar folhas secas, fibra de bananeira e outros. Em pouco tempo a turma produziu belos trabalhos, como podemos observar na fotografia 11:

¹⁶⁴ Coordenada pelo Prof. Carlos Guillermo Rojas Niño.



Fotografia 11 - Colagem com materiais naturais: folhas secas (7º ano)

Na turma do 6º ano, a docente encaminhou o mesmo trabalho de Artes: “Colagem com materiais naturais” e a dinâmica foi a mesma utilizada na turma do 7º ano. Os/as estudantes se envolveram e sentaram no chão, formaram grupos, uniram as mesas para partilhar os materiais, criaram e produziram seus trabalhos de forma descontraída.

Na turma do 8º e 9º ano, a docente ministrou dois tempos da disciplina Língua Portuguesa e um tempo de Artes. No primeiro momento, ela corrigiu as atividades nos cadernos, chamou a atenção de quem não fez a atividade, salientando que percebia a falta de interesse de alguns estudantes. O assunto da aula foi: “Regras de acentuação ligadas à posição da sílaba tônica”. Percebemos que esse assunto foi trabalhado. A docente usou o livro didático, copiou no quadro, explicou o assunto e encaminhou algumas atividades. Quanto à disciplina Artes, ela solicitou um trabalho: “Colagem com papel rasgado à mão”. Registramos e selecionamos um trabalho, fotografia 12, onde se percebe a criatividade e a riqueza dos trabalhos produzidos. Essa atividade pode ser elaborada da Educação Infantil ao Ensino Médio, assim como nos cursos de formação docente, a partir de materiais de fácil acesso como revistas, panfletos e outros:



Fotografia 12 - Colagem com papel rasgado à mão (8º e 9º ano)

As técnicas utilizadas pela docente, tanto nas turmas do 6º e 7º anos quanto nas turmas do 8º e 9º anos, foram vivenciadas durante a formação no Curso de Licenciatura FPI nas disciplinas Expressão Cultural¹⁶⁵ que podem ser transpostos para as escolas indígenas, despertar a criatividade de crianças e jovens indígenas, utilizando materiais naturais de fácil acesso, como folhas, fibras, madeira, bem como revistas usadas.

Em relação à sua prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa, observamos que os assuntos são trabalhados de acordo com a realidade das turmas, mas não foi possível perceber a contextualização entre conhecimentos indígenas e não-indígenas. Ao falar sobre a contribuição do Curso de Licenciatura FPI, a docente destacou elementos para justificar a sua prática pedagógica, embora ela reconheça que precisa mudar:

A formação, pra mim, foi boa, me ajudou bastante. O curso é muito bom, a formação é muito boa. Eu penso que algumas falhas que eu sei que não são poucas, também é porque trocou. Eu falo na minha área de Português. Eu tenho dificuldade, apesar de ter tido uma formação que foi boa eu percebo que na troca de professor quebrou um pouco [...] quando trocaram e colocaram as duas professoras eu achei que o nível de aprendizado e de ensinamento baixou, por isso que muitas pessoas que tinham muitas dificuldades conseguiram avançar [...] eu fiquei com muitas dúvidas e não tinha como tirar porque era como se elas estivessem trabalhando para nós trabalharmos do 1º ao 5º ano, de novo. Eu acho que por isso que a gente tem um pouco de dificuldade. E como eu digo, também, eu não culpo só elas, eu preciso ler bastante porque é uma disciplina que não é fácil (Docente Yawaraté piranga).

A docente chama a atenção que a troca de docentes no Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, repercutiu negativamente na sua formação visto que os conhecimentos

¹⁶⁵ Os trabalhos da turma Mura foram utilizados nos *banners* do XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN - "Educação, Cultura e Diversidades", realizado em Manaus/AM, no período de 23 a 26 de agosto de 2011, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

trabalhados não correspondiam à de formação – 6º ao 9º ano e Ensino Médio – o que deve servir de subsídio para a reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura FPI. É importante lembrar que as Licenciaturas Interculturais são reivindicadas pelo Movimento Indígena para suprir as necessidades das escolas indígenas, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio, visto que o Magistério Indígena e o Curso de Pedagogia Intercultural formam docentes para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Daí a necessidade de diálogo e articulação permanente entre as instituições formadoras e o Movimento Indígena.

Em pesquisa anterior, Santos (2005) identificou que existiam lacunas na formação de docentes que concluíram o Magistério Indígena, principalmente em relação à apropriação de conhecimentos escolares não-indígenas. Assim, cabe aos cursos de Licenciatura Intercultural promover uma formação intercultural mais sólida, propiciando aos docentes indígenas a apropriação de conhecimentos específicos – 6º ao 9º ano e Ensino Médio – para que possam atender as necessidades das escolas indígenas nas diversas áreas do conhecimento.

O processo de observação da prática pedagógica dos/das docentes mura revelou que existem fatores recorrentes que interferem negativamente nas escolas indígenas, como as constantes paralisações e redução dos tempos de aula. Como já referido anteriormente, a falta de alimentação escolar causa impacto na carga horária mínima a ser cumprida e, conseqüentemente, no ensino e na aprendizagem de crianças, jovens e adultos indígenas.

Na Amazônia, o fenômeno da seca, vazante e enchente dos rios também interfere no calendário das escolas indígenas que, em alguns casos, encerram o ano letivo sem cumprir o mínimo de dias letivos exigidos pela legislação, por não existir um calendário diferenciado. Mesmo que algumas escolas indígenas de Autazes sigam “calendário especial”, não atende as necessidades reais das escolas de cada aldeia. Além disso, em função do atraso na contratação ou recontração de docentes a cada ano letivo, muitas vezes impede o início do ano letivo. Portanto, no caso específico das escolas indígenas o calendário diferenciado não pode ser proposto pelo município sem a participação efetiva dos docentes indígenas na sua construção.

As constantes paralisações nas escolas indígenas observadas estimulam o desinteresse por parte dos/as estudantes e a falta de apoio dos pais como aponta esse depoimento:

As paralisações atrapalham bastante. É como eu falo para os alunos: vocês só estão perdendo. Eles dizem: ah, tal dia não vai ter aula. Graças a Deus! Oba, ainda bem! Gente, vocês têm que questionar. Eu acho que as crianças e os pais acham bom porque ninguém chega a questionar, é raro o pai que fala sobre isso [...] eu acho uma perda muito grande. Atrapalha o nosso trabalho como professora, preencher diário

[...] é uma coisa que eu não sei como vou fazer e nós já estamos no final do bimestre. As crianças perdem muito! Esse ano a paralisação está maior, está paralisando bastante. Ano passado acho que faltava ainda um bimestre e dias quando paralisaram as aulas e não foi só nas escolas indígenas, foi em todas as escolas do município, então é difícil (Docente Yawaraté piranga).

A questão do não cumprimento dos dias letivos é grave e pode aumentar a exclusão social de crianças e jovens indígenas que terão menos possibilidades de acesso a conhecimentos e tecnologias que necessitam para construir seus projetos de vida presente e de futuro. Subtrair o direito de concluir o ano letivo na sua totalidade é negar o acesso aos conhecimentos e tecnologias necessários na relação dos povos indígenas com a sociedade não-indígena e com o Estado brasileiro.

Percebemos que os/as docentes mura lidam com questões complexas que se repetem a cada ano letivo, como as exigências do Sistema de Educação que ainda não reconhece a diferença e a especificidade das escolas indígenas. Esse é um dos problemas da institucionalização da educação escolar indígena que precisa ser solucionado. A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - I CONEEI aprovou a criação do Sistema Próprio (BRASIL, 2014). Enquanto as escolas indígenas estiverem vinculadas aos Sistemas de Educação que não reconhece a diferença, a educação escolar indígena permanecerá enquadrada.

Os povos indígenas acumulam lutas e conquistas no campo da educação escolar específica que podem subsidiar e orientar a criação de Subsistemas Municipais de Educação como existe em São Gabriel da Cachoeira/AM (LUCIANO, 2013) e em Autazes/AM. No caso do povo Mura, cabe aos docentes e à OPIM avançarem em relação à elaboração, submissão do PPP às instâncias competentes visando a sua aprovação e implantação.

Ainda em relação à prática pedagógica intercultural de docentes mura, observamos em uma das escolas os preparativos e a realização da 5ª Feira de Ciências, cujo tema foi: “Alimentos e suas Substâncias”. A Feira teve por objetivo chamar a atenção dos pais, estudantes, comunitários e participantes e falar sobre a importância da alimentação saudável e os tipos de alimentos consumidos na aldeia. Essa atividade envolveu os/as docentes, as turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os/as demais servidores. Cada turma assumiu um dos alimentos selecionados: macaxeira, mandioca, açaí, melancia, cará, maracujá, cupuaçu e banana. A preparação do evento exigiu pesquisa, confecção de cartazes, faixas, lembranças, alimentos e guloseimas, bem como a organização e ornamentação das barracas.

No dia da Feira de Ciências, além da comunidade escolar, participaram pais, comunitários, docentes e estudantes de uma escola não-indígena e a coordenação do Setor de

Educação Escolar Indígena Mura da Secretaria Municipal de Educação de Autazes - SEEM/SEMED/Autazes. Os/as estudantes se empenharam em explicar sobre cada alimento pesquisado. Observamos o envolvimento e a troca de conhecimentos entre estudantes e docentes das duas escolas e a comunidade da aldeia e do entorno. As turmas distribuíram lembranças como: mudas de açaí, maniva, macaxeira, valorizando e incentivando a alimentação natural do povo Mura.

A atividade está na 5ª edição sendo que a 1ª foi realizada durante o desenvolvimento do Curso de Licenciatura FPI, o que leva a afirmar que o processo de formação docente contribuiu e instrumentalizou os/as docentes mura dessa escola para realizarem tal atividade a partir de temas relevantes envolvendo escola e comunidade. Observamos que a atividade consta no Plano de Ação da escola e a escolha do tema surge da necessidade da aldeia. Na 5ª Feira de Ciências, o tema selecionado buscou dar ênfase aos tipos de alimentos consumidos na aldeia, assim como incentivar o cultivo e o consumo desses alimentos.

Nas apresentações percebemos a problematização em torno dos alimentos tradicionais que estão sendo substituídos por outros alimentos *processados* e *ultraprocessados* e que podem afetar a saúde do povo Mura. Partindo da necessidade da aldeia, a atividade fundamentada pelos conhecimentos do povo Mura e das diversas disciplinas, retorna para a realidade mura ao discutir, valorizar e incentivar o consumo e o cultivo de alimentos tradicionais, numa perspectiva intercultural crítica na busca do Bem Viver (ACOSTA, 2012).

As questões observadas durante a 5ª Feira de Ciências da Escola Municipal Indígena Trincheira já repercutiam na escola indígena, levando a afirmar que esta vem sendo interculturalizada e *murificada*. O depoimento abaixo confirma que a Feira de Ciências já fazia parte da realidade das escolas indígenas mura durante o Curso de Licenciatura FPI:

Eu lembro quando vi, já no final do curso, aluno fazendo Feira de Ciências em aldeias. O pessoal me mostrou o vídeo de uma Feira de Ciências aplicando experimentos que eles tinham feito pra mim. É uma coisa que é fantástica neles é a motivação para trabalhos manuais [...] muitas vezes eu mostro para os nossos alunos como exemplo aqui, porque eu passo os mesmos roteiros de experimentos de Física [...] e os nossos alunos não fazem tão bonito como eles [...] Eles tem esse lado artístico, manual, talvez seja da formação deles que conseguem ter habilidades manuais e de construir as coisas talvez até pelas dificuldades de morarem em aldeias [...] Então eles conseguiam fazer coisas além do roteiro e isso foi fantástico (Docente UFAM 4).

Observamos que a interculturalidade se reflete na prática pedagógica de docentes mura em diversas atividades desenvolvidas em sala de aula. Percebemos que trabalham os conhecimentos do povo Mura e da sociedade não-indígena buscando acessar conhecimentos,

tecnologias e valores do mundo indígena e não-indígena da sociedade contemporânea necessários para melhorar suas condições de vida (LUCIANO, 2013). O tempo escolar, a formação descontinuada e outros fatores internos e externos, muitas vezes impedem que a escola indígena cumpra a sua função na integralidade.

De seis docentes participantes da pesquisa, quatro docentes mura cursaram o Magistério Indígena Mura-Peara e já atuavam como docentes nas escolas indígenas quando ingressaram no Curso de Licenciatura FPI. Dois docentes cursaram o Ensino Médio, sendo que um não estudou na escola indígena, o que o afastou da realidade e da cultura de seu povo. Nas aulas observadas, percebemos certa fragilização na contextualização entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas na prática pedagógica de dois docentes. Um docente dá maior ênfase aos conhecimentos de seu povo e pouco avança nos conhecimentos não-indígenas necessários para uma formação intercultural crítica.

Nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelos docentes mura, percebemos que a interculturalidade é mais evidente nas disciplinas Ciências, História e Geografia na Escola Indígena Trincheira; Matemática e Língua Portuguesa na Escola Indígena Prof.^a Elcy de Almeida Prado. As aulas observadas permitiram perceber que a prática pedagógica de docentes mura promove o diálogo intercultural entre os conhecimentos locais e universais. Portanto, existe uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas nas escolas observadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho nos propusemos a investigar e refletir sobre o tema formação de docentes indígenas a partir da experiência do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas, turma Mura. A pesquisa partiu da ideia de que há uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas na escola. Para comprová-la, levantamos três questões: qual a concepção de interculturalidade presente no texto do Projeto do Curso FPI? Quais disciplinas, ementas e atividades apontam para a interculturalidade na turma Mura? Que atividades repercutem a dimensão intercultural na prática de docentes mura? Essas indagações foram respondidas ao longo das Seções.

O povo Mura foi silenciado e invisibilizado pelos colonizadores da Amazônia durante séculos. Nessa relação com o restante da sociedade nacional, desenvolveu estratégias como a *murificação*, que o coloca como protagonista de sua história ancestral e contemporânea. Atualmente a escola mura se destaca como parte dessas estratégias.

Pela força do Movimento Indígena organizado, o povo Mura se fortaleceu, ganhou visibilidade e avançou nas conquistas políticas e sociais nas últimas décadas. A Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM se destaca como a principal protagonista nas lutas coletivas e conquistas no campo da educação escolar indígena no município de Autazes/AM. Docentes mura vêm se destacando em nível local e estadual ao ocupar espaços públicos importantes na gestão de políticas públicas de educação escolar indígena, bem como no controle social dessas políticas.

De modo mais amplo, esse protagonismo se dá, também, “para além da escola” como é o caso recente da Potássio do Brasil, como exposto no texto. Entendemos que tal questão está diretamente ligada à formação e prática intercultural de docentes mura que são chamados a participar do debate como lideranças intelectuais. Os/as docentes mura enquanto novas lideranças políticas passam pela escola, espaço onde tecem novas estratégias de luta e de vida do povo Mura.

A relação do povo Mura com a sociedade local e nacional é marcada por tensões e conflitos que se estabelecem, principalmente, na luta pela manutenção do território que lhe foi subtraído no processo de colonização e vem sendo constantemente ameaçado por pecuaristas, madeireiros, comerciante, pescadores e, mais recentemente, pela empresa mineradora Potássio do Brasil LTDA, que, ao iniciar a pesquisa exploratória, atingiu o território ancestral do povo Mura, causando impacto sociocultural e espiritual, estimulando conflitos e divisões internas.

Nesse processo, a formação intercultural de docentes mura tem sido forte aliada na relação com a sociedade não-indígena na defesa de seus direitos humanos fundamentais.

A partir dos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, o Movimento de Professores Indígenas intensificou suas lutas por políticas públicas de educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bi/multilíngue. A escola indígena tem um papel fundamental no fortalecimento da identidade, línguas, culturas e na formação de novas lideranças políticas, além de valorizar os conhecimentos e sistemas educativos próprios de cada povo, bem como tem um papel fundamental na apropriação de conhecimentos e códigos da sociedade não-indígena na perspectiva da interculturalidade crítica.

O povo Mura reivindicou e protagonizou junto com a UFAM a construção do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Mura, implantado e desenvolvido coletivamente, configurando-se como uma política de inclusão social que contempla os povos indígenas da Amazônia. O processo de elaboração, implantação e desenvolvimento do Curso possibilitou o encontro, o diálogo e a convivência intercultural entre docentes da UFAM e o povo Mura, repercutindo na formação e prática intercultural desses sujeitos.

O Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, foi majoritariamente financiado pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas - PROLIND, situação que vem se repetindo nas outras turmas. Diante dessa realidade, apontamos para a necessidade da UFAM, instituição situada na Amazônia, onde existe a maior diversidade de povos indígenas do Brasil, investir nessas experiências como política institucional específica de inclusão social direcionada aos povos indígenas.

A partir dos documentos analisados, depoimentos de docentes mura e docentes da UFAM, enfatizamos que o Curso promoveu a interculturalidade e está articulado na prática pedagógica de docentes mura na escola. Nos Relatórios de Avaliação Parcial e Final do Curso, turma Mura, os grupos de discentes mura apontaram que o Curso foi intercultural por ter ajudado a avançar no Projeto Político Pedagógico Mura e no ensino dos conteúdos na sala de aula e possibilitou a apropriação de conhecimentos não-indígenas, que os/as docentes mura articulam aos seus conhecimentos em sala de aula.

Dentre as disciplinas e atividades que a turma Mura pontuou nos Relatórios de Estágio como as mais significativas no processo de formação, destacam-se: Expressão Cultural; Geografia; Seminário Temático e Planejamento Pedagógico I; Biologia; e Organização do Trabalho Escolar II. As disciplinas foram destacadas, principalmente, pelas experiências práticas que nos levam a afirmar que a interculturalidade se desenvolve na articulação entre os saberes indígenas e não-indígenas, bem como no despertar da

sensibilidade e criatividade, enfatizadas na disciplina Expressão Cultural. Assim, a Feira de Ciências e o trabalho de Artes, representados nas fotografias 11 e 12, Seção 3, são resultantes dessas experiências interculturais vivenciadas no processo de formação docente.

No que se refere à avaliação da turma Mura, em diferentes disciplinas houve abertura e sensibilidade de docentes da UFAM, no sentido de acolher as diferenças culturais ao definir critérios de avaliação diversificados, para que os/as discentes mura pudessem se expressar na oralidade, mas sem desconsiderar a escrita.

As visitas de acompanhamento do Estágio e Pesquisa nas escolas indígenas mura, apesar de poucas, proporcionaram experiências e vivências interculturais, tanto para os/as docentes da UFAM quanto para os/as discentes mura, aproximando a universidade da realidade das aldeias do povo Mura numa perspectiva intercultural crítica.

As atividades de Pesquisa e Estágio (que deveriam ocorrer de forma articulada) não se efetivaram na turma Mura, ocasionando dois produtos finais: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC e Relatório das Ações de Estágio. De certa forma, a análise desses documentos nos levou a afirmar que houve interculturalidade pela forma como problematizaram a realidade mura fundamentada nos conhecimentos das diferentes áreas.

Outra experiência no Curso de Licenciatura FPI que aponta para a dimensão da interculturalidade na formação da turma Mura se deu durante o último módulo, nas Oficinas de Sistematização Final e Apresentação das Pesquisas das três grandes áreas, bem como do Relatório das Ações de Estágio. A turma Mura vivenciou dias intensos de estudo e produção intelectual com a orientação de docentes da UFAM das diferentes áreas do conhecimento, culminando com a defesa pública dos TCC e dos Relatórios de Estágio, encerrando com o Seminário de Avaliação Final do Curso.

Ao buscar compreender a dimensão da interculturalidade a partir da prática pedagógica de docentes mura na escola, observamos as aulas de seis docentes, sendo três por escola. Nas aulas observadas, percebemos que os/as docentes mura fazem a contextualização e articulam os conhecimentos do povo Mura aos conhecimentos da sociedade não-indígena na escola, numa perspectiva intercultural crítica. As aulas envolvendo temas variados, como teçumes, pescaria, projeto de reflorestamento, alimentação do povo Mura, tipos de trabalho e outros, enfatizam a dimensão da interculturalidade na prática de docentes mura na escola.

Os/as docentes mura mais experientes que atuam na sua área de formação específica contextualizam os conhecimentos indígenas e não-indígenas com mais propriedade. Transitam entre um conhecimento e outro, mesmo quando estes eram abstratos. Esses docentes partem da realidade local e avançam para o universal, dialogam e envolvem as

turmas, propõem atividades de leitura e escrita, utilizam elementos da cultura mura e de outras sociedades, embora priorizem os conhecimentos não-indígenas.

Um docente experiente que atua nas disciplinas de outras áreas do conhecimento contextualiza os conteúdos de forma articulada e interdisciplinar. Ele dialoga com a turma, mostra exemplos concretos da realidade, valoriza a oralidade, propõe atividades de leitura e escrita e utiliza conhecimentos de outras áreas, o que situa sua prática pedagógica na perspectiva intercultural crítica. A prática pedagógica de outro docente dá maior ênfase aos conhecimentos próprios e à oralidade. Uma docente prioriza as atividades escritas com pouca contextualização dos conhecimentos indígenas e não-indígenas.

A partir dos documentos analisados, depoimentos de docentes da UFAM e docentes mura e, pela experiência vivenciada, é possível afirmar que o Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, falhou na perspectiva da interculturalidade crítica, pela fragilidade da inclusão de conhecimentos do povo Mura no processo de formação, por ser uma primeira experiência, pelos limites estruturais, materiais e humanos.

A despeito disso, é possível afirmar que o Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, foi exitoso na perspectiva da interculturalidade crítica ao longo do processo de elaboração, implantação e desenvolvimento ao abrir-se para o diálogo e acolhimento das diferenças. A UFAM não pode ser a mesma com a entrada do povo Mura, como poetizou Wilmar D'Angelis (2007).

O Curso de Licenciatura FPI, turma Mura, proporcionou ao grupo de docentes da UFAM uma abertura ao diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento que, em outros cursos da UFAM, muitas vezes não se consolida entre docentes da mesma área. Assim, a experiência com a turma Mura possibilitou o acolhimento dos povos indígenas na academia como detentores de conhecimentos milenares que a ciência moderna desconsiderou.

Podemos afirmar que a formação docente não resolve todos os problemas criados há mais de quinhentos anos em relação às culturas indígenas e afro-brasileiras, mas é uma base sólida para o domínio de saberes necessários para o convívio com a diversidade, para promover mudanças e construir novas posturas interculturais.

Com esta pesquisa nos propusemos a investigar se havia uma correlação entre a dimensão intercultural da formação docente oferecida pelo Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Mura, e a dimensão intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas nas escolas. As análises dos documentos, das entrevistas e a observação das práticas de docentes mura nos permitiu concluir que sim. Como já enfatizado ao longo das Seções, em todo o processo, desde a origem até a finalização da turma Mura, existiu o diálogo

na perspectiva da interculturalidade crítica que construiu novas posturas, práticas e colaborações interculturais entre a UFAM e a OPIM.

A relação de diálogo com os povos indígenas move ideias e ações em práticas concretas, canais de acolhimento das epistemologias indígenas no sentido de incluir seus conhecimentos nos currículos de cursos de ensino superior, na formação de docentes indígenas e não-indígenas e provocar fissuras nas estruturas cristalizadas das Instituições de Ensino Superior - IES e dos demais Sistemas de Ensino que ainda excluem a diferença e os Outros como ocorreu na UFAM, no curso de Licenciatura em Matemática.

Assim, o percurso da pesquisa nos levou a outra questão para futuras pesquisas: de que forma essa abertura e sensibilidade se reflete na prática de docentes não-indígenas em outros Cursos da UFAM?

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Segunda reimpressão. Tradução: Tadeu Breda. Elefante editora, 2012.

ALMEIDA, Y. S. **Análise de Parentesco em filhotes de pirarucu (*Arapaima gigas* Cuvier, 1817), utilizando marcadores microssatélites**. 2006. 70 f. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4391>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

AMAZONAS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO. **Mapeamento antropológico** - Relatório Interno. Manaus: SEDUC, 1998.

AMOROSO, M. R. Corsários no caminho fluvial: os Mura do rio madeira. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 297-310.

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. In: Dossiê. Educação, Porto Alegre: v. 33, n. 3, p.174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/issue/archive>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

ÂNGELO, F. N. P. **O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso**: protagonismo indígena. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Sociedade) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

ANTUNES, C. P. **Experiências de Formação de Professores Kaingang no Rio Grande do Sul**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

AUTAZES (Município), Secretaria Municipal de Educação de Autazes - SEMED. Dados de professores efetivos e contratados que atuam nas escolas indígenas, Autazes, AM, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Autazes. Número de alunos por ano, dados de matrícula 2017. Estatística. Autazes, AM, 2017.

BARBOSA, A. S. et al. Aldeia Trincheira. In: SILVA, A. G. **Aldeias Indígenas Mura**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008. p. 333-395.

BATISTA, A. C. et al. Aldeia Josefa. In: SILVA, A. G. **Aldeias Indígenas Mura**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008. p.167-218.

BENDAZOLLI, S. **Políticas Públicas de Educação escolar indígena e a Formação de Professores Ticunas do Alto Solimões**. 2011. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

BESSA FREIRE, J. R. **Da Língua Geral ao Português: para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia**. 241 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil 1988. Ministério da Educação. Brasília, DF:1988.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____. Ensino Superior Indígena. Edital Prolind 2009. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/edital-de-2009-do-prolind/>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

_____. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI. Brasília: 2014.

_____. II CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena: documento – Referência elaborado pela Comissão Organizadora Nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia Alimentar para a população brasileira. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Educadora Indígena se destaca na Esplanada dos Ministérios. Notícias. Agosto de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/206-noticias/1084311476/21529-educadora-indigena-se-destaca-na-esplanada-dos-ministerios?Itemid=164>>. Acesso em: 2 out. nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº. 1, de 7 de janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução No. 5, de 22 de junho de 2012.

_____. Ministério da Educação. **Relatório do 1º Encontro Indígena da Alimentação Escolar**. Manaus, dez. 2017.

_____. **Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?** Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

CABRAL, R. G. **Modos de Educar: vida Munduruku e relação gente natureza na Aldeia Kwata/Borba/Amazonas**. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, 2005.

CANCLINI, N. G. **Consumidores cidadãos: conflitos interculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. **Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais**. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009. p. 1-8. Disponível em: <www.gecec.pro.br/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educ. Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013. p. 47-60.

_____. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro. 7 Letras, 2016. p. 342-357.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORRÊA, M. C. **O Paíz do Amazonas**. 3. ed. Manaus: Editora Valer, 2012.

CUNHA, M. C. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1992. p. 9-24.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos: a educação escola indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

_____. A última invasão dos Mura à cidade de Manaus no ano do Senhor de 2006. (Poesia digitada). Manaus, 14 de dezembro de 2006.

DIAS, L. G. V. Gêntio de Corso: os mura na conquista e colonização do norte da América Portuguesa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 22, 2003, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: 2003.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1. p. 39-51. Disponível em: < http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf >. Acesso em: 15 dez. 2016.

FAUSTO, C. **Os índios antes do Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERREIRA, M. K. L.; VIDAL, L. B. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. 1992. 227 f. Dissertação (Mestrado Antropologia social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1992.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si? In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Porto Alegre. 2000. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS-ANPED - CD rom, 2000. p. 1-15.

FREIRE, C. A. R. A iconografia indigenista. In: FREIRE, C. A. R. (Org.). **Memórias do SPI: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, FUNAI, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: **XVI ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 52-65. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/0006m.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017

FURTADO, L. A. **A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus: 2015. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

GADAMER, H-G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. In: **Cadernos de pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 88-111, jan/abr, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf> >. Acesso em: 27 nov. 2015.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LYC, 1989.

GOMES, V. R. **A formação docente na perspectiva da epistemologia social: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de professores indígenas**. 2012. 160 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau: 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

KUENZER, A. C. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abr. 2000. p. 15-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

LEAL, J. N. **Tensões entre ciência e conhecimento tradicional na construção do currículo de formação superior indígena: o caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu.** 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

LINHART, J. A interculturalidade no contexto do ensino superior e as suas implicações epistemológicas. IN: JANUÁRIO, E.; SELLERI, F. (Orgs.). **Cadernos de educação escolar indígena** - Mosaico Intercultural Cárceres: Editora UNEMAT, v. 10, n. 1, 2012. p. 35-51. Disponível em: <<http://www.academia.edu/7684177/A>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa.** São Paulo: v. 38. n. 1, p.13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

LUCIANO, G. J. S. **A educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro.** Rio de Janeiro: Contra Capa, Laced, 2013.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, R. F. S. **A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional.** 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MILON, H. F. **A expressão da etnia Mura sobre talentos em estudantes indígenas: um diálogo intercultural na escola.** 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <http://200.129.163.131:8080/handle/tede/21/browse?type=cnpq&sort_by=1&order=ASC&rp=15&etal=25&value=CIÊNCIAS+HUMANAS%3A+EDUCAÇÃO&starts_with=J>. Acesso em: 27 dez. 2017.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMMERCIO. Serviço de Proteção aos Índios. Inspeção no Amazonas e Acre. **Relatório do Inspector referente ao ano de 1924.** Manaus: 1925.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMMERCIO. Serviço de Proteção aos Índios. Inspeção no Amazonas e Acre. **Relatório do Inspector referente ao ano de 1928.** Manaus: 1929.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMMERCIO. Serviço de Proteção aos Índios. Inspeção no Amazonas e Acre. **Relatório do Inspector referente ao ano de 1929.** Manaus: 1930.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMMERCIO. Serviço de Proteção aos Índios. Primeira Inspeção Regional. **Relatório referente ao ano de 1951, apresentado pelo Chefe da I. R. 1,** Manaus: 1951.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMMERCIO. Serviço de Proteção aos Índios. Primeira Inspeção Regional. **Relatório referente ao ano de 1954, apresentado pelo Chefe da I. R. 1,** Manaus: 1954.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/ PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO ESTADO DO AMAZONAS (5º OFÍCIO). Memória de reunião realizada em 21 de setembro de 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/ PROCURADORIA DA REPÚBLICA NO ESTADO DO AMAZONAS (5º OFÍCIO). Memória de reunião realizada em 6 de dezembro de 2017.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL/Ação Civil Pública com pedido de tutela de urgência. Ministério Público Federal no Estado do Amazonas, 2016. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/am/sala-de-imprensa/docs/acp-potassio-do-brasil-mineracao-autazes-1/at_download/file>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MOREIRA NETO, C. A. **Índios da Amazônia:** de maioria à minoria (1750-1850). Petrópolis: Vozes, 1988.

MÜLLER, L. **As construtoras da nação:** professora primária na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2013.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. EDUCA, Lisboa: 2009.

OLIVEIRA, J. A. **Igara, uka, makira irumú (a canoa, a casa e a rede):** epistemologia e barbárie na Amazônia em sete ensaios irredentos. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em:

<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6202/5/Tese_José%20Alcimar%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

OLIVEIRA, C. F. P. **Educação e identidade indígena**: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re)construção e reafirmação de identidade Mura. 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp051014.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

PERALTA, A. Relato sobre o papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. In: NASCIMENTO, A. C. et. al (Orgs.). **Povos Indígenas e sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais nas universidades. Campo Grande: UCDB, 2009.

PEREIRA, M. L. C. **“Rios de História”**: guerra, tempo e espaço entre os mura do baixo madeira (AM). 2009. 255 f. Tese. (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2009.

PINHEIRO, L. B. P. O Ensaio Geral da Cabanagem: Manaus, 1832. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 25., 2009, Fortaleza, **Anais...** 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1111.pdf>>. Acesso em: 2 de mai. 2018.

PINHEIRO, P. M. **A construção da escola Apyãwa/Tapirapé a partir da práxis dos professores em formação na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

PINTO, F. F. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma mura**: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3229>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

PINTO, M. D. O. S. **Os processos de construção de uma escola diferenciada**: o caso da escola indígena Ixubay Rabui Puyanawa. 2011. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

PRADO, K. A.; MARTINS, R. C.; BATISTA, V. P. **Dicionário ilustrado dos saberes mura**: variedades de peixes do lago da Josefa. 2013. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Autazes: AM, 2013.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO MURA. Organização dos Professores Indígenas Mura/OPIM: Autazes/Am, 2003.

REIS, C. N.; GAIVIZZO, S. Inventário: o estado da arte da produção brasileira sobre educação superior para a sua população indígena. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**,

outubre 2013. Disponível em: <<http://atlante.eumed.net/educacao-indigena/>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROSA, F. M. S. C. A invenção do índio. ROSA. In: **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 257- 277, jul./dez. 2015.

Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/download/58523/36101>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SANTOS, E. F. **Contanto histórias de formação de professores(as) Sateré-Mawé**: um estudo a partir de experiência docente em áreas indígenas. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2005.

SANTOS, L. G. V. **A Organização dos Professores Indígenas Mura**: um estudo de suas origens e do papel por ela desempenhado no processo de transformação da realidade escolar Mura no município de Autazes no período de 1991-2007. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

SANTOS, F. J. **Além da Conquista**: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. 2 ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, J. R. M. et al. POHL, L. DURIGAN, C. C. (Orgs.). **Trincheira**: a luta do povo Mura. COIAB, Trincheira-Autazes-AM, 2002.

SCOPEL, D. **Saúde e Doença entre os Índios Mura de Autazes (Amazonas)**: processos socioculturais e a práxis da auto-atenção. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SILVA, R. H. D. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais. Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.

SILVA, R. H. D.; COSTA, V. A. C. O Curso de Licenciatura Especifica para Formação de Professores Indígenas Mura na Universidade Federal do Amazonas. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. L. F. (Orgs.). **Formação do Pesquisador em Educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Editora: EDUFAL. Maceió, 2007.

SILVA, R. H. D.; SANTOS, E. F. Formação superior de professores/professoras indígenas: uma reflexão a partir da experiência de implantação de um curso específico de licenciatura na Universidade Federal do Amazonas. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). **Estudantes indígenas no ensino superior**: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013. p.183-193.

SILVA, R. H. D.; HORTA, J. S. B. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e

protagonismo compartilhado. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.182-194, Jan/Jun 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/silva-horta.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

SILVA, A. G. et al. **Aldeias Indígenas Mura**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008. 410 p.

SILVA, A. M. et al. **Levantamento de caça na Terra Indígena Trincheira**: um esforço de sensibilização e educação ambiental. 2013. 28 f. Relatório de Pesquisa em Ciências Exatas e Biológicas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Formação de Professores Indígenas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Autazes: AM, 2013.

SILVA, R. M. **A escola mura**: entre concepções políticas e práticas interculturais e o contexto educacional da aldeia São Félix. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SOARES, B. S. et. al. Relatório Final das Ações de Estágio. 2013. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Formação de Professores Indígenas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SOUZA LIMA, A. C. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar, indignidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

_____. Educação Superior para indígenas no Brasil: sobre *cotas* e algo mais. In: BRANDÃO, A. A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

TAUKANE, D. **A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: 1999. 204p.

TJF PROCESSO N° 0019192-92.2016.4.01.3200 - 1a VARA – MANAUS, Tribunal Federal da Primeira Zona – Seção Judiciária do Amazonas. 2018.

TORRES, M. **Hidrelétricas avançam sobre terras e vidas Munduruku**, 2017. Disponível em: <<https://pt.mongabay.com/2017/02/gente-vai-morrer-no-espirito-tambem/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

TREECE, D. H. Introdução crítica à Muhraida. In: **Anais da Biblioteca Nacional**. Vol. 109, 1989, Rio de Janeiro: 1993.

TUBINO, F. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro. 7 Letras, 2016. p. 22-36.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CONSEPE. Câmara de Ensino de Graduação - CEG. **Projeto Pedagógico e Regulamentação Formação de Professores Indígenas**. Manaus, 2012.

_____. Relatório do Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Específica

Formação de Professores Indígenas, Turma Mura. Autazes, 2009.

_____. Relatório do Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, Turma Mura. Manaus, 2013.

_____. Faculdade de Educação/FACED. **Sobre o Curso**. Disponível em: <<http://faced.ufam.edu.br/ensino/graduacao/formacao-de-professores-indigenas/sobre-o-curso>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND. **A Faculdade**. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/faculdade/faind/index>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT. Faculdade Indígena Intercultural. **Histórico**. Disponível em:< <http://indigena.unemat.br/institucional/historico/> >. Acesso em: 27 mai. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR. INSTITUTO INSIKYRAM DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA. **Apresentação**. Disponível em: <http://ufr.br/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Ite >. Acesso em: 27 mai. 2018.

VALE NETO, A. et al. Relatório Geral das Ações de Estágio da Escola Municipal Indígena Dr. Jacobina. 2013. 156 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Formação de Professores Indígenas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

VALE NETO, **Educação Escolar Indígena Mura: por entre práticas docentes e o Projeto Político-Pedagógico**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas.

VIEIRA NETO, A. et al. Relatório das Ações de Estágio da Escola Indígena Trincheira. 2013. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Formação de Professores Indígenas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro. 7 Letras, 2016. p. 64 – 75.

_____. C. Interculturalidad, colonialidad e educación. In: **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XIX, núm. 48, Mayo – Agosto de 2007. p. 25-35.

WEIGEL, V. A. C. M. **Escolas de Branco em Maloka de Índio**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de observação da sala de aula

Escola: _____

Professor/professora: _____

Turma: _____ Total de matriculados/as: _____ Ano: _____

Turno: Disciplina/s: _____

Data: ____/____/____

- 1) Organização da sala de aula, disposição das cadeiras, mesa, crianças ou jovens.
- 2) Tempos.
- 3) Relação docente/docente; docente/discente; discente/discente.
- 4) Plano de aula.
- 5) Materiais/instrumentos/recursos de apoio.
- 6) Metodologia/prática de ensino.
- 7) Uso de atividades diversificadas.
- 8) Instrumentos de avaliação.

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista (Docente mura)

1. O que você entende por educação intercultural?
2. Quais desafios são postos para desenvolver seu trabalho na perspectiva da educação intercultural?
3. Como você avalia a contribuição do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas no que se refere à interculturalidade?
4. Quais disciplinas, conteúdos, atividades foram mais significativos no Curso no sentido da promoção da interculturalidade?
5. Como você planeja suas aulas? Que materiais, recursos, instrumentos e estratégias você utiliza?

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista (docente UFAM)

1. O que você entende por educação intercultural?
2. Quais espaços você destacaria como importantes na sua formação intercultural?
3. Como foi a sua experiência no processo de elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas no que se refere à interculturalidade?
4. Quais atividades de sua disciplina você considera que possibilitaram a promoção do diálogo intercultural no curso, turma Mura?
5. Limites e desafios institucionais para o desenvolvimento da disciplina na perspectiva da interculturalidade?

ANEXO A - Carta de Anuência OPIM

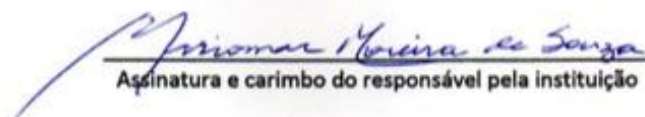
**CARTA DE ANUÊNCIA**

(Elaborada de acordo com a Resolução N. 466/2012-CNS/CONEP)

Eu, Mariomar Moreira de Souza, representante legal da Organização dos Professores Indígenas Mura - OPIM, concedo anuência para a realização da pesquisa "Curso Formação de Professores Indígenas: desafios na formação e repercussões na prática de professores e professoras mura" sob a responsabilidade da pesquisadora Elciclei Faria dos Santos, discente do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

A anuência é concedida desde que sejam assegurados: o cumprimento das determinações da Resolução N. 466/2012 - CNS/CONEP; a garantia de receber esclarecimentos antes durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, bem como a garantia de que não haverá nenhuma despesa para a instituição decorrente dessa pesquisa. No caso do não cumprimento dos itens destacados, haverá a liberdade de retirada da anuência a qualquer momento da pesquisa sem nenhuma penalização.

Autazes/AM, 5 de abril de 2016.


Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS MURA
CNPJ: 05.836.285/0001-19
Reafirmando a Identidade Étnica e Recuperando
a Memória Histórica

ANEXO B - Carta de Anuência SEMED



CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborada de acordo com a Resolução N. 466/2012-CNS/CONEP)

Eu, Suely Francisca Farias da Silva, representante legal desta Secretaria Municipal de Educação de Autazes, concedo anuência para a realização da pesquisa “Curso Formação de Professores Indígenas: desafios na formação e repercussões na prática de professores e professoras mura” sob a responsabilidade da pesquisadora Elciclei Faria dos Santos, discente do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal do Amazonas- UFAM, sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

A anuência é concedida desde que sejam assegurados: o cumprimento das determinações da Resolução N. 466/2012 - CNS/CONEP; a garantia de receber esclarecimentos antes durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, bem como a garantia de que não haverá nenhuma despesa para a instituição decorrente dessa pesquisa. No caso do não cumprimento dos itens destacados, haverá a liberdade de retirada da anuência a qualquer momento da pesquisa sem nenhuma penalização.

Autazes/AM, 5 de abril de 2016.

Assinatura e carimbo do responsável pela instituição

Suely Francisca Farias da Silva
Secretária Municipal de Educação
Dec. N° 012/2014/PMA-GP



FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO CTL - AUTAZES

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborada de acordo com a Resolução N. 466/2012-CSN/CONEP)

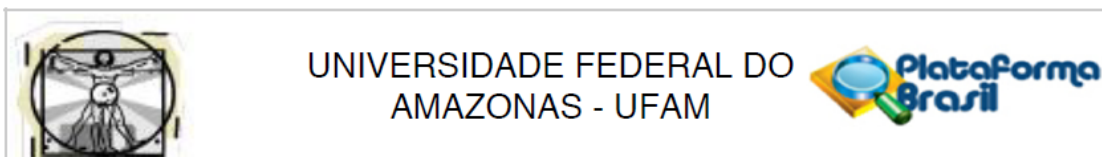
Eu, Hudson Henrique da Silva, coordenador do Posto Indígena PIN/Autazes, concedo anuência para a realização da pesquisa "Curso Formação de Professores Indígenas: desafios na formação e repercussões na prática de professores e professoras mura" sob a responsabilidade da pesquisadora Elciclei Faria dos Santos, discente do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Faculdade de Educação - FACED, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

A anuência é concedida desde que sejam assegurados: o cumprimento das determinações da Resolução N. 466/2012 - CNS/CONEP; a garantia de receber esclarecimentos antes durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, bem como a garantia de que não haverá nenhuma despesa para a instituição decorrente dessa pesquisa. No caso do não cumprimento dos itens destacados, haverá a liberdade de retirada da anuência a qualquer momento da pesquisa sem nenhuma penalização.

Autazes/AM, 5 de abril de 2016.

Assinatura e rubrica do responsável pela instituição
 Hudson Henrique da Silva
 Chefe Substituto CTU/Autazes
 Port. nº 396/PRES/2014





UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS MURA

Pesquisador: Elciclei Faria dos Santos

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 56216816.7.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.812.784

Apresentação do Projeto:

TESE DE DOUTORADO

Projeto de Pesquisa: CURSO FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DESAFIOS NA FORMAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS MURA.

Responsável Principal: Elciclei Faria dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE-FACED

Desenho do Estudo

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

Resumo do Estudo

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos Primário e Secundário da Pesquisa

Apresentados no Formulário PB das Informações Básicas

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.812.784

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios

Apresentados no Formulário PB das Informações Básicas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1. Metodologia Proposta

Apresentada no Formulário PB das Informações Básicas

Tamanho da Amostra no Brasil: 12

2. Critérios de Inclusão e de Exclusão

Apresentados no Formulário PB das Informações Básicas

3. Cronograma de Execução

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

4. Orçamento Financeiro

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

5. Instrumentos de coleta de Dados

Indicados mas não apresentados no Formulário PB das Informações Básicas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA

2. RISCOS e BENEFÍCIOS: ADEQUADOS

3. TERMOS DE ANUÊNCIA: APRESENTADO NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: ADEQUADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: INDICADOS E APRESENTADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

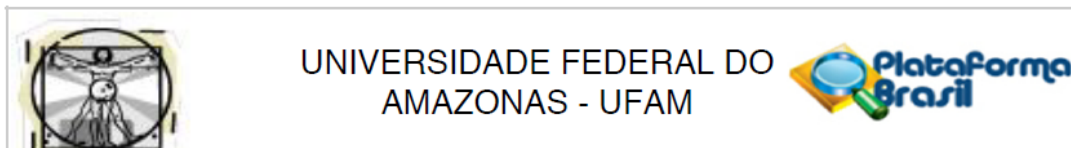
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.812.784

6. CURRICULO LATTES: ADEQUADO

7. TCLE: APRESENTADO NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

Recomendações:

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a análise realizada verificamos que as PENDÊNCIAS indicadas anteriormente no Parecer Consubstanciado da CONEP de 13.10.2016 foram sanadas/ corrigidas neste Protocolo de Pesquisa.

PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_695937.pdf	20/10/2016 12:19:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_imagemmenor.pdf	20/10/2016 11:52:48	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_imagemdocente.pdf	20/10/2016 11:52:29	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_execucao.pdf	20/10/2016 00:58:25	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_pais.pdf	19/10/2016 18:18:24	Elciclei Faria dos Santos	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

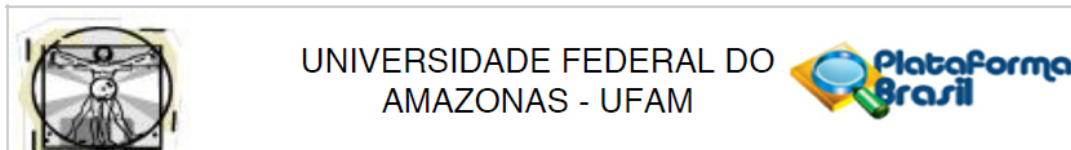
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.812.784

Ausência	TCLE_pais.pdf	19/10/2016 18:18:24	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docente.pdf	19/10/2016 18:17:58	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Outros	Curriculo_orientadora.pdf	25/07/2016 18:18:49	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Outros	Roteiro_observacao.pdf	25/07/2016 18:17:51	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Outros	Roteiro_docentemura.pdf	25/07/2016 18:17:07	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Outros	Roteiro_docenteufam.pdf	25/07/2016 18:16:48	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	RECURSO.pdf	25/07/2016 18:14:51	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciasemed.pdf	20/04/2016 23:07:11	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciafunai.pdf	20/04/2016 23:06:23	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuenciaopim.pdf	20/04/2016 23:05:50	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/04/2016 15:39:31	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	20/04/2016 15:35:18	Elciclei Faria dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	20/04/2016 15:31:11	Elciclei Faria dos Santos	Aceito

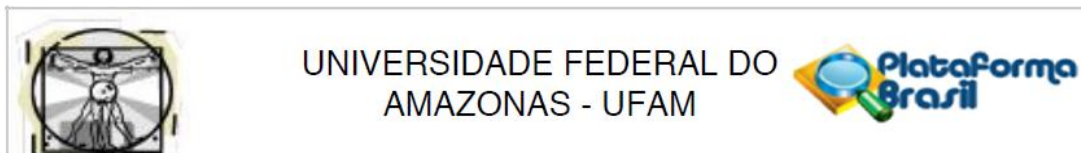
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.812.784

MANAUS, 09 de Novembro de 2016

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

ANEXO E - Documento final**DOCUMENTO FINAL**

O encontro nos incentivou a estudar a língua Nheengatu, mesmo reconhecendo as limitações práticas, inclusive da carga horária, desse aprendizado, em um Curso de Licenciatura amplo. Reafirmamos ser esta uma opção dos professores e não uma política linguística que se estenda a todo o povo. Temos consciência de que falar ou estudar uma língua indígena não nos faz “mais” ou “menos” Mura e que a língua portuguesa é a nossa língua materna. Entretanto, entendemos que o Nheengatu poderá servir futuramente como forma de defesa e valorização de nossa identidade junto a outros povos. Decidimos, portanto, pela adoção da língua Nheengatu, que deverá ser ensinada como componente curricular no Curso de Licenciatura, uma vez que já tivemos um início desse aprendizado no curso de Magistério Indígena. Assim, concluímos pela necessidade de aprender a estrutura do Nheengatu no curso de Licenciatura, aprendizagem esta a ser complementada em um curso específico, cujo encaminhamento ficará a cargo da OPIM.

Autazes, 05 de maio de 2006.

Obs: Documento Final do I Fórum de Política Linguística realizado em Autazes nos dias 04 e 05 de maio, no contexto do Prolind/UFAM, com consultoria do Prof. Dr. Wilmar D'Angelis (UNICAMP) e que contou com a participação dos professores indígenas Mura da OPIM e de professoras da equipe UFAM.

ANEXO F - Etapas do Curso de Licenciatura FPI

ETAPA I: Formação Geral

ETAPA II: Formação por Grandes Áreas

ETAPA III: Formação para a Integração das Áreas

1º ANO	FORMAÇÃO GERAL	DISCIPLINAS GERAIS
ETAPA I	MÓDULO I	Metodologia do Estudo (60h) Fundamentos da Educação I (60h) Línguas Indígenas na Amazônia (60h)
	MÓDULO II	Língua Portuguesa I (60h) Pensamento Filosófico-Científico: diversidade de saberes e lógicas I (60h) Organização do Trabalho Escolar I (60h)
	MÓDULO III	Pesquisa e Cotidiano da Escola Indígena I (60h) Antropologia I (60h) História Geral dos Índios no Brasil (60h)
2º ANO		DISCIPLINAS GERAIS
ETAPA I	MÓDULO IV	Língua Portuguesa II (60h) Introdução à Língua Indígena (60h) Fundamentos da Matemática I (60h)
	MÓDULO V	Expressão Cultural I (60h) Alfabetização Cartográfica (60h)
	MÓDULO VI	Tópicos de Física (60h) Tópicos de Química (60h) Tópicos de Biologia (60h)
3º ANO	FORMAÇÃO POR GRANDES ÁREAS	DISCIPLINAS DA ÁREA HUMANAS E SOCIAIS

⁷ Considerando que, no curso, a grande maioria dos alunos das Turmas é composta por pessoas que já estão exercendo o magistério nas aldeias, o estágio será encarado de forma específica e especial, realizando-se num exercício sistemático no qual o aluno-professor fará reflexões sobre sua própria prática em sala de aula. O Estágio I será de observação da realidade, de construção do diagnóstico. O Estágio II, de construção da proposta pedagógica. O Estágio III, de implementação da proposta pedagógica, como será detalhado em item mais a frente (Diretrizes para realização do Estágio).

ETAPA II	MÓDULO VII	Pensamento filosófico-científico: diversidade de saberes e lógicas II (60h) Sociologia I (60h) Fundamentos da Educação II (60h)
	MÓDULO VIII	Saberes Geográficos; Organização do Espaço (Sociedade e Natureza) (60h) História das políticas indigenistas e indígenas no Brasil (60h)
	MÓDULO IX	Antropologia II (60h) História dos povos indígenas na Amazônia (60h) Pesquisa e Cotidiano da Escola Indígena II (60h) Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais e Cotidiano do professor indígena I (60h) Estágio I (120h)
3º ANO	FORMAÇÃO POR GRANDES ÁREAS	DISCIPLINAS DA ÁREA LETRAS E ARTES
ETAPA II	MÓDULO VII	Língua Portuguesa III (60h) Fundamentos da Educação II (60h) Língua Indígena I (60h)
	MÓDULO VIII	Expressão Cultural II (60h) Língua Portuguesa IV (60h) Pesquisa e Cotidiano da Escola Indígena II (60h)
	MÓDULO IX	Língua Indígena II (60h) Práticas Corporais (60h) Pesquisa em Letras e Artes e Cotidiano do professor Indígena I (60h) Estágio I (120h)
3º ANO	FORMAÇÃO POR GRANDES ÁREAS	DISCIPLINAS DA ÁREA EXATAS E BIOLÓGICAS
ETAPA II	MÓDULO VII	Matemática I (60h) Química I (60h) Fundamentos da Educação II (60h)
	MÓDULO VIII	Física I (60h) Biologia I (60h)
	MÓDULO IX	Matemática II (60h) Biologia II (60h) Pesquisa e Cotidiano da Escola Indígena II (60h) Pesquisa em C. Exatas e Biológicas e Cotidiano do professor indígena I (60h) Estágio I (120h)
4º ANO	FORMAÇÃO	DISCIPLINAS GERAIS

	GERAL	
ETAPA I	MÓDULO X	Organização do Trabalho Escolar II (60h)
	MÓDULO XI	Política e Organização da Educação Básica (60h)
4º ANO	FORMAÇÃO POR GRANDES ÁREAS	DISCIPLINAS DA ÁREA HUMANAS E SOCIAIS
ETAPA II	MÓDULO X	Formação e Características do Espaço Geográfico: Território dos Povos Indígenas, ambiente e sustentabilidade (60h) Antropologia III (60h)
	MÓDULO XI	Introdução à história dos Povos Indígenas (60h) Sociologia II (60h)
	MÓDULO XII	Planejamento e Gestão Territorial: Território e Territorialidades dos Povos Indígenas (60h) Antropologia IV (60h) Pesquisa em C. Humanas e Sociais e cotidiano do professor indígena II (60h) Estágio II (135h)
4º ANO	FORMAÇÃO POR GRANDES ÁREAS	DISCIPLINAS DA ÁREA LETRAS E ARTES
ETAPA II	MÓDULO X	Língua Portuguesa V (60h) Língua Indígena III (60h)
	MÓDULO XI	Expressão Cultural III (60h) Língua Portuguesa VI (60h)
	MÓDULO XII	Língua Indígena IV (60h) Línguas em Contato: Português e Língua Indígena (60h) Pesquisa em Letras e Artes e cotidiano do professor indígena II (60h) Estágio II (135h)
4º ANO	FORMAÇÃO POR GRANDES ÁREAS	DISCIPLINAS DA ÁREA EXATAS E BIOLÓGICAS
ETAPA II	MÓDULO X	Física II (60h) Química II (60h)
	MÓDULO XI	Matemática III (60h) Química III (60h)
	MÓDULO XII	Física III (60h) Biologia III (60h) Pesquisa em C. Exatas e Biológicas e Cotidiano do professor indígena II (60h) Estágio II (135h)

5º ANO ETAPA III	FORMAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO DAS ÁREAS	DISCIPLINAS / ATIVIDADES ESPECÍFICAS
	MÓDULO XIII	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário Temático e Planejamento Pedagógico I (60h) • Seminário Temático e Planejamento Pedagógico II (60h) • Seminário Temático e Planejamento Pedagógico III (60h) • Estágio III (150h)
	MÓDULO XVI	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina I: “Repensando o projeto político-pedagógico das escolas indígenas - 6º ao 9º ano do Ensino fundamental” (60h) • Oficina II: “Repensando o projeto-político pedagógico das escolas indígenas - Ensino médio” (60h) • Oficina III (60h) • Oficina IV (60h) • Libras (60h)
MÓDULO XV	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Sistematização Final e Apresentação das Pesquisas da Grande Área de Humanas e Sociais (60h) • Oficina de Sistematização Final e Apresentação das Pesquisas da Grande Área de Letras e Artes (60h) • Oficina de Sistematização Final e Apresentação das Pesquisas da Grande Área de Exatas e Biológicas (60h) • Seminário de Avaliação Final do Curso (60h) 	

ANEXO G - Ementas das disciplinas

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO I – 60 h/a (FG) Ementa: Diferentes abordagens – filosófica, sociológica, histórica, psicológica e antropológica – para pensar a educação e sua relação com a sociedade em geral e, especificamente, com os povos indígenas.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO II – 60 h/a (FG) Ementa: Educação enquanto processo social. Educação enquanto prática cultural. Relação história, cultura e escolarização. Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Interdisciplinaridade e interculturalidade na Escola Indígena.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR I – 60 h/a (FG) Ementa: O (A) professor(a) indígena: identidade, formação e prática. As concepções didático-pedagógicas e os elementos que constituem o processo ensino-aprendizagem. Escola e sala de aula.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR II – 60 h/a (FG) Ementa: O planejamento em educação. O processo do planejamento de ensino. Inter-relações entre os componentes do plano de ensino-aprendizagem

POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 60 h/a (FG) Ementa: A política educacional brasileira: a questão da democratização e da universalização da educação. Noções de Direito Educacional. Retrospectiva histórica do Ensino Básico. As Constituições brasileiras e a Educação. A Legislação da Educação Básica. A Legislação específica da Educação Escolar Indígena

METODOLOGIA DO ESTUDO E DA PESQUISA – 60 h/a (FG) Ementa: Diretrizes metodológicas para a leitura e a produção de textos acadêmicos; Princípios normativos para elaboração do trabalho de natureza científica. Pressupostos e características da investigação científica.

PESQUISA E COTIDIANO DO PROFESSOR INDÍGENA I – 60 h/a (FG) Ementa: Projetos da prática pedagógica ligados às necessidades e desafios da escola indígena.

PESQUISA E COTIDIANO DO PROFESSOR MURA II – 60 h/a (FG) Ementa: Projetos da prática pedagógica ligados às necessidades e desafios da escola indígena.

LÍNGUA PORTUGUESA I – 60 h/a (FG) Ementa: Língua e linguagem. A diversidade linguística. Língua oral e língua escrita. Aspectos do Português falado pelos indígenas. O conceito de gênero. Gêneros orais. Gêneros escritos. Gêneros textuais na Internet.

LÍNGUA PORTUGUESA II - 60 h/a (FG) Ementa: Noções linguísticas sobre o ensino de língua: o oral e o escrito. Conceitos de gramática. Aspectos gramaticais da língua padrão. Aspectos estruturais do texto escrito. Um gênero literário: mitos/lendas. Conversão do oral no escrito.

LÍNGUA PORTUGUESA III – 60 h/a (LA) Ementa: Fonética e Fonologia. Fonética articulatória. Noções de fonética acústica. Unidade mínima da fonética: o fone. Vogais e consoantes. Segmentos e supra- segmentos. A noção de traços. Características articulatórias e acústicas do Português. Conceitos básicos da Fonologia: fonema, oposição, variação livre, distribuição complementar, alofones, semelhança fonética, distribuição limitada. Segmentos bivalentes e sua interpretação. Neutralização e arquifonema. Processos e regras fonológicas do Português.

LÍNGUA PORTUGUESA IV – 60 h/a (LA) Ementa: Morfologia. A unidade mínima da morfologia: o morfema. Alomorfes e complicação da análise morfêmica do Português. Acumulação de morfemas, morfema com significado descontínuo, morfema zero. Morfema e palavra. Formação de palavras. Classes de morfemas e partes do discurso.

LÍNGUA PORTUGUESA V – 60 h/a (LA) Ementa: Sintaxe. A unidade mínima da sintaxe: o sintagma. Relação e hierarquia entre os sintagmas. Análise estruturalista em constituintes imediatos. Análises funcionais. Análise gerativa: modelo GB. Orações subordinadas e coordenadas.

LÍNGUA PORTUGUESA VI – 60 h/a (LA) Ementa: História social e linguística do Português. A transplantação do Português para o Brasil. Mudanças históricas de natureza fonético-fonológica, morfossintática e semântica no sistema linguístico do Português. Características sociais e linguísticas do Português no Amazonas.

LÍNGUAS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA – 60 h/a (FG) Ementa: Panorâmica sincrônico-diacrônica da distribuição das línguas indígenas na Amazônia com enfoque na Língua indígena da Turma.

INTRODUÇÃO À LÍNGUA INDÍGENA – 60 h/a (FG) Ementa: História da língua indígena da Turma: origens, mudanças, interferências.

LÍNGUA INDÍGENA I – 60 h/a (LA) Ementa: Fonética e Fonologia: definições. Fonética articulatória: órgãos que intervêm na fonação; pontos e modos de articulação. Vogais e consoantes. Segmentos e supra- segmentos: características da língua indígena da Turma. Estrutura dos sons. Teoria estruturalista do fonema: oposição e distribuição complementar, alofones, semelhança fonética, distribuição limitada. Segmentos bivalentes e sua

interpretação. Neutralização e arquifonema. Processos e regras fonológicas da língua indígena da Turma.

LÍNGUA INDÍGENA II – 60 h/a (LA) Ementa: Morfologia. Teoria estruturalista do morfema. Alomorfes e complicação da análise morfêmica da língua indígena da Turma: acumulação de morfemas, morfema com significado descontínuo, morfema zero. Morfema e palavra. Formação de palavras. Classes de morfemas e partes do discurso (com enfoque no sistema verbal da língua).

LÍNGUA INDÍGENA III – 60 h/a (LA) Ementa: A sintaxe e o sintagma. Relação e hierarquia entre os morfemas. Análise estruturalista em constituintes imediatos. Análises funcionais a partir de enunciados mínimos. As orações relativas e adverbiais (temporal, causal, final) na língua indígena da Turma.

LÍNGUA INDÍGENA IV – 60 h/a (LA) Ementa: Literatura oral. Controvérsias sobre literatura oral. Gêneros orais na cultura cabocla e indígena da Amazônia: mitos, cantos, lendas, provérbios, adivinhações, formas rituais, canções, discursos habituais, etc. A narratologia.

LÍNGUAS EM CONTATO: PORTUGUÊS E LÍNGUA INDÍGENA – 60 h/a (LA) Ementa: Línguas em contato. Superestrato, adstrato e substrato. Relações de contato entre a língua indígena e o Português: interferências mútuas possíveis (no léxico, na morfologia, na sintaxe, etc.).

EXPRESSÃO CULTURAL I – 60 h/a (FG) Ementa: Potencia sinestésica da expressão cultural: a percepção sensorial, a expressão individual e grupal nas diversas linguagens que ocasionalmente sejam priorizadas e na intertextualidade que a cultura coloca. Expressão Cultural, criatividade e criticidade.

EXPRESSÃO CULTURAL II – 60 h/a (LA) Ementa: Aspectos diversos da expressão cultural de outros grupos sociais. Relacionamento crítico com outras formas de Expressão Cultural dos povos latino americanos e, particularmente, da Amazônia.

EXPRESSÃO CULTURAL III – 60 h/a (LA) Ementa: Releitura e reconstrução de cosmos estéticos diversos, dada a necessidade da relação com a cultura dos povos indígenas. Recriação da chamada Arte Universal, no sentido sinestésico/crítico.

PRÁTICAS CORPORAIS – 60 h/a (LA) Ementa: Problematização da historicidade dos povos indígenas através das suas práticas corporais cotidianas do andar, correr, saltar, transportar, lançar, nadar, mergulhar, caçar e outras com características lúdicas, possibilitando

a continuidade de suas expressões culturais através da valorização de seus rituais, da transmissão de valores e costumes para as novas gerações.

PESQUISA EM LETRAS E ARTES E COTIDIANO DO PROFESSOR INDÍGENA I – 60 h/a (LA) Ementa: Levantamento Sociolinguístico. Português: a fala indígena. Definição de áreas a partir das situações de contato com o não-índio (tevê, rádio, 'marreteiro', patrão). Mapeamento dos falantes por idade (entre outras variáveis). Língua indígena: número, localização e competência dos falantes que vivem na área.

PESQUISA EM LETRAS E ARTES E COTIDIANO DO PROFESSOR INDÍGENA II – 60 h/a (LA) Ementa: Pesquisa Lexical: estudo de campos semânticos relacionados à agricultura e à pesca. Elaboração de um glossário comentado, a partir da pesquisa e das análises feitas.

PENSAMENTO FILOSÓFICO-CIENTÍFICO: DIVERSIDADE DE SABERES E LÓGICAS I – 60 h/a (FG) Ementa: O Logos mítico, o Logos filosófico e o Logos científico. O nascimento da Filosofia na Grécia antiga. Filosofia e História. Filosofia e Sociedade.

PENSAMENTO FILOSÓFICO-CIENTÍFICO: DIVERSIDADE DE SABERES E LÓGICAS II – 60 h/a (HS) Ementa: As diversas formas de exercício da razão. A razão instrumental. Filosofia, Ciência e Ideologia. Filosofia e ética da Ciência.

SOCIOLOGIA I – 60 h/a (HS) Ementa: As ciências naturais e as ciências sociais. A Sociologia como ciência da modernidade. Estado e Sociedade civil. História e diversidade cultural.

SOCIOLOGIA II – 60 h/a (HS) Ementa: Globalização e cultura. Sociedade e Comunidade. Estratificação e Classes sociais. Mudanças e Movimentos Sociais.

ANTROPOLOGIA I – 60 h/a (FG) Ementa: Diversidade sociocultural e os estudos antropológicos: conceitos, teorias e métodos criados no encontro com o *Outro*. O trabalho de campo como encontro etnográfico entre saberes diversos. *Ver, ouvir e escrever* como ofício do antropólogo: de observador-participante a participante-observador, de informante a interlocutor (*ouvir*) e a textualização do diálogo e a fusão de horizontes (*escrever*).

ANTROPOLOGIA II – 60 h/a (HS) Ementa: Vivência da alteridade e concepções de pertencimento: “gente” (Nós) x “não- gente” (os “Outros”), “pessoa” x “indivíduo” e outras formulações. Raça e etnicidade, grupos étnicos e identidades coletivas. Reflexões sobre os modos de conceber organização social e os conceitos que os definem: “Comunidade”, “povo”, “grupo familiar”, sistema de parentesco. Articulações etnopolíticas: redes inter-grupais (históricas e contemporâneas), movimento indígena e organizações.

ANTROPOLOGIA III – 60 h/a (HS) Ementa: Territorialidade, Terra e fronteiras em processos de diferenciação. Gestão territorial e conhecimentos tradicionais. Política territorial, cartografias sociais e mapeamentos etnoambientais. *A territorialização* da identidade étnica e a política do Estado de demarcação de terras.

ANTROPOLOGIA IV – 60 h/a (HS) Ementa: Significados culturais de “natureza” e concepções distintas de sociedade. Etnodesenvolvimento e biodiversidade. Políticas ambientais, “desenvolvimento” e “sustentabilidade”, “populações” e “povos” tradicionais. Direitos sobre os conhecimentos tradicionais dos recursos naturais.

HISTÓRIA GERAL DOS ÍNDIOS NO BRASIL – 60 h/a (FG)

Ementa: Historiografia indígena do Brasil pré-colonial; Da conquista colonial às novas estratégias de dominação no Império brasileiro; A trajetória das populações indígenas no Brasil contemporâneo.

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS E INDÍGENAS NO BRASIL – 60 h/a (HS)

Ementa: Princípios da legislação indigenista da Coroa portuguesa e do Império brasileiro; Políticas indígenas nos tempos coloniais e no Império brasileiro; Instituições tutelares republicanas (SPI e FUNAI); Os índios hoje: dilemas e perspectivas

HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA – 60 h/a (HS)

Ementa: Do Paleoindígena às sociedades Complexas; Povos Indígenas nos documentos etno-históricos (século XVI e XVII); Conquista lusitana e a resistência indígena; Povos indígenas na Amazônia imperial e republicana; As igrejas e os índios; Os grandes projetos e as populações indígenas.

INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS – 60 h/a (HS) Ementa: História e Historiografia dos índios; o índio como sujeito e objeto da sua própria História; Oficina: produção de conhecimentos da realidade histórica indígena.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA – 60 h/a (FG) Ementa: O processo de ensino-aprendizagem e as noções espaciais; história, divisão e importância da Cartografia; Produtos cartográficos e órgãos de mapeamento do Brasil; A linguagem cartográfica; O ensino da Cartografia escolar; Construção, leitura e interpretação de mapas; Leitura e interpretação da paisagem amazônica.

GEOGRAFIA I - SABERES GEOGRÁFICOS: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO (SOCIEDADE E NATUREZA) – 60 h/a (HS)

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.

GEOGRAFIA II - FORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: TERRITÓRIO DO POVO INDÍGENA, AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE – 60 h/a (HS) 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.

GEOGRAFIA III - PLANEJAMENTO E GESTÃO TERRITORIAL: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES DO POVO INDÍGENA – 60 h/a (HS) 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 indígena.

PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E COTIDIANO DO PROFESSOR INDÍGENA I - 60 h/a (HS) Ementa: O ato de ler, compreender/explicar e comentar como ato educativo do sujeito histórico e como pressuposto da pesquisa. O estatuto educativo da pesquisa. A pesquisa como ato de conhecimento. Níveis da relação sujeito-objeto: objetivista, subjetivista e histórico-dialético.

PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E COTIDIANO DO PROFESSOR INDÍGENA II - 60 h/a (HS) Ementa: Pesquisa e epistemologia. Pesquisa e abordagens metodológicas. Pesquisa e construção do objeto. A construção do projeto de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. A relevância social da pesquisa: o local e o universal como lugar da práxis. A dialética e a superação do teoricismo e do voluntarismo.

FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA ELEMENTAR I - 60 h/a (FG) Ementa: Origem dos números. Números Naturais. Números Inteiros. Propriedades. Critérios de Divisibilidade. MDC, MMC e Aplicações.

FUNDAMENTOS DE MATEMÁTICA ELEMENTAR II – 60 h/a (FG) Ementa: Números Racionais. Frações. Frações Decimais. Razões e Proporções. Aplicações das Razões e Proporções. Divisão Proporcional. Números Reais. Propriedades. Expressões Algébricas. Equações do 2o grau. Aplicações.

MATEMÁTICA I – 60 h/a (EB) Ementa: Funções Generalidades, Função do 1º grau, Função do 2º grau, Função modular, Função Exponencial, Função Logarítmica, Progressão Aritmética, Progressão Geométrica, Aplicações e Contextualização.

MATEMÁTICA II – 60 h/a (EB) Ementa: Trigonometria, Razões Trigonométricas, Funções Trigonométricas Matrizes, Determinantes, Sistemas Lineares, Princípio Fundamental da Contagem, Aplicações e Contextualização.

MATEMÁTICA III – 60 h/a (EB) Ementa: Noções de Geometria Euclidiana Plana e Espacial, Geometria Analítica, Números Complexos, Polinômios, Equações Polinomiais, Aplicações e Contextualização.

TÓPICOS DE QUÍMICA – 60 h/a (FG) Ementa: Materiais, propriedades dos materiais (estado físico e mudança de estado), misturas, separação de misturas, transformações dos materiais (fenômenos reversível e irreversível). Estrutura atômica; Tabela periódica e Ligações química.

QUÍMICA I – 60 h/a (EB) Ementa: O mundo que nos rodeia. A matéria e suas transformações. Explicando as matérias e suas transformações. A evolução dos modelos atômicos. A Classificação Periódica dos Elementos. Ligações Químicas e Geometria Molecular. Funções Inorgânicas. Reações Químicas. Massa Atômica, Massa Molecular e Conceito de Mol. Estudo dos Gases.

QUÍMICA II – 60 h/a (EB) Ementa: Cálculos de Formulas e Estequiometria. Dispersões e Soluções. Propriedades Coligativas. Termoquímica. Cinética Química. Equilíbrios Químicos. Eletroquímica – A Oxirredução e as Pilhas Elétricas / a Oxirredução e a Eletrolise. Reações Nucleares.

QUÍMICA III – 60 h/a (EB) Ementa: Introdução a Química Orgânica. Hidrocarbonetos. Funções Orgânicas Oxigenadas. Outras Funções Orgânicas. Estruturas e propriedades físicas dos compostos orgânicos. Isomeria na Química Orgânica. Reações Orgânicas. Compostos Orgânicos Naturais. Polímeros Sintéticos.

TÓPICOS DE FÍSICA – 60 h/a (FG) Ementa: O que é Física? O ensino de física e a escola fundamental e média. O potencial de formação de professores de física. Cinemática da partícula, Dinâmica da partícula. Trabalho, energia e a conservação da energia.

FÍSICA II – 60 h/a (EB) Ementa: Oscilações. Estática dos Fluidos. Ondas em Meios Elásticos. Ondas Sonoras. Temperatura. Calor e primeira Lei da Termodinâmica. Teoria Cinética dos gases I. Teoria cinética dos Gases II. Entropia e Segunda lei da Termodinâmica. Fenômeno de Transporte.

FÍSICA III – 60 h/a (EB) Ementa: Carga e Matéria. O Campo Elétrico. A Lei de Gauss. Potencial Elétrico. Capacitores e Dielétricos. Corrente e Resistência Elétrica. Forças Eletromotrizes e Circuitos Elétricos. O Campo Magnético. A Lei de Ampere. A Lei de Faraday. Indutância. Propriedades magnéticas da Matéria.

TÓPICOS DE BIOLOGIA – 60 h/a (FG)

Ementa: Contexto geral em que a vida surgiu se desenvolve e evolui. Processos utilizados pelas espécies nas escalas: celular, organismo e populações, na obtenção de energia e matéria segundo as leis físicas e condições químicas às quais os organismos e o meio estão sujeitos, assim como padrões globais do meio abiótico, como formação geológica, atmosfera e clima. A vida no planeta e sua árvore evolutiva

BIOLOGIA I – 60 h/a (EB) Ementa: Processos para captação e transformação da matéria para organismos produtores e consumidores em diferentes escalas: celular, com os processos básicos que ocorrem em todos os níveis de organização; dos organismos, apresentando as diferenciações morfofisiológicas que evoluíram nos diferentes grupos para resolver os problemas de alimentação e respiração; de comunidades e de ecossistemas, padrões de produtividade e fluxo entre níveis tróficos, buscando a transversalidade desses conhecimentos para o ambiente em que vivem as comunidades indígenas.

BIOLOGIA II – 60 h/a (EB) Ementa: Processos reprodutivos e diversidade dos seres vivos, suas diferenciações resultantes dos processos evolutivos, desenvolvimento e crescimento. Leis genéticas dos processos celulares de divisão e diferenciação que embasam todo crescimento e desenvolvimento dos diferentes grupos de organismos, considerando a necessidade de incorporação da matéria e as estratégias ecológicas e comportamentais da reprodução. Características dos principais grupos taxonômicos, suas estruturas e comportamentos, assim como as relações de parentesco aplicadas à classificação base nos fundamentos da sistemática. Coleções Zoobotânicas. Comparando os recursos naturais resultantes desses processos ao longo da previa história ambiental aos utilizados hoje pelos povos indígenas.

BIOLOGIA III – 60 h/a (EB) Ementa: Ajuste ambiental, processos emergentes e biodiversidade. Métodos pelos quais os organismos obtêm as condições necessárias para a vida nas escalas local, regional e global. Origem, manutenção e as consequências da diversidade nos seus diversos níveis: genético, de organismo, populacional e ecossistêmico. Questões éticas, econômicas e ecológicas relativas ao uso da biodiversidade e do conhecimento acumulado dos povos da floresta em especial os povos indígenas.

PESQUISA EM CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS E COTIDIANO DO PROFESSOR INDÍGENA I – 60 h/a (EB) Ementa: Fundamentos teóricos para elaboração

de projetos científicos nas áreas de Biologia, Química, Física e Matemática. Fundamentos de práticas científicas de campo de laboratório com ênfase na realidade dos povos indígenas.

PESQUISA EM CIÊNCIAS EXATAS E BIOLÓGICAS E COTIDIANO DO PROFESSOR INDÍGENA II – 60 h/a (EB) Ementa: Planejamento e execução de projetos de pesquisa nas áreas de Biologia, Química, Física e Matemática por meio de trabalho prático, amostras de campo, laboratório e demonstração dos resultados preliminares em sala de aula (comunicação) com ênfase na realidade amazônica científica natural.

LIBRAS – 60 h (FIA) Ementa: História da Educação de Surdos; políticas educativas para surdos; legislação e surdez; Abordagens educacionais na educação de surdos; Congresso de Milão; Aspectos Morfológicos, Fonológicos, Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos da Libras; Análise contrastiva: Língua Portuguesa e Língua de Sinais; Linguística aplicada à educação de surdos; Parâmetros da Libras; sistema de transcrição, tipos de frases em Libras; incorporação de negação; os classificadores da Libras; expressões facial e corporal; alfabeto manual; datilografia; cultura e identidades surdas; comunidade surda; o movimento surdo no Brasil.

OFICINA I - SISTEMA TIZAÇÃO FINAL E APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS DA GRANDE ÁREA DE HUMANAS E SOCIAIS – 60 h (FIA) Ementa: Sistematização final e elaboração de Relatórios e produções diversas ligadas às pesquisas na Grande Área de Humanas e Sociais. Apresentação dos resultados das pesquisas.

OFICINA II - SISTEMA TIZAÇÃO FINAL E APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS DA GRANDE ÁREA DE LETRAS E ARTES – 60 h (FIA) Ementa: Sistematização final e elaboração de Relatórios e produções diversas ligadas às pesquisas na Grande Área de Letras e Artes. Apresentação dos resultados das pesquisas.

OFICINA III - SISTEMA TIZAÇÃO FINAL E APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS DA GRANDE ÁREA DE EXATAS E BIOLÓGICAS – 60 h (FIA) Ementa: Sistematização final e elaboração de Relatórios e produções diversas ligadas às pesquisas na Grande Área de Exatas e Biológicas. Apresentação dos resultados das pesquisas.

OFICINA IV – 60 h (FIA) Ementa: Repensando o Projeto-Político Pedagógico das Escolas Indígenas (6o ao 9o ano do Ensino Fundamental)

OFICINA V – 60 h (FIA) Ementa: Repensando o Projeto-Político Pedagógico das Escolas Indígenas (Ensino Médio)

SEMINÁRIO TEMÁTICO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO I – 60 h (FIA) Ementa: Movimentos, Lutas e Direitos Indígenas.

SEMINÁRIO TEMÁTICO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO II – 60 h (FIA)

Ementa: Arqueologia, Patrimônio Indígena e Educação Ambiental.

SEMINÁRIO TEMÁTICO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO III – 60 h (FIA)

Ementa: Saúde e Qualidade de Vida.

SEMINÁRIOS – 60 h (FIA) Ementa: Diálogos Interculturais e Políticas Institucionais:

Conhecendo a UFAM, a vida universitária e as expectativas dos alunos indígenas. Avaliando e aprimorando a experiência de implantação de um Curso de Licenciatura Específico para Formação de Professores indígenas. Avaliando e consolidando a experiência de implantação de um Curso de Licenciatura Específico para Formação de Professores indígenas.

ESTÁGIO I – 120h (FG) Ementa: relação teoria e prática; o cotidiano do professor/da escola

Mura como campo de estágio. Observação e análise da sala de aula e sua articulação com os demais espaços da escola e da aldeia. Elaboração, desenvolvimento e socialização de projetos escolares / de ensino-pesquisa relacionados às áreas específicas de formação / atuação dos licenciandos.

ESTÁGIO II – 135h (HS, LA, EB) Ementa: Elaboração, desenvolvimento e socialização de


projetos e relatórios escolares / de ensino-pesquisa relacionados às áreas específicas de formação / atuação dos licenciandos.

ESTÁGIO III – 150h (FIA) Ementa: Desenvolvimento e avaliação das ações; Socialização

dos resultados e produtos

ANEXO H - Repasse de recurso

Dados da Obra
 Licitação
 Contratação
 Cronograma
 Vistorias
 Recursos
 Documentos
 Galeria de Fotos
 Restrições e Inconformidades
 Execução Orçamentária
 Solicitação de Desembolso
 Solicitações
 Inauguração da Obra

Situação atual: **Execução** | Última atualização: **21/09/2015 (10 dia(s))** | Fiscal da Unidade: **NEWTON CARLOS HEINRICH DE OLIVEIRA** |  **Lista de Opções**

Senhor Prefeito/Secretário, o seu município já recebeu recursos para as obras AQUI LISTADAS e estas apresentam pendências em sua execução. Tais pendências poderão impactar na análise e aprovação de novas demandas de obras, por parte do FNDE. Caso a situação tenha sido resolvida, favor atualizar o módulo Obras 2.0 (monitoramento de obras) ? Equipe PAR MEC/FNDE. Clique AQUI para ver detalhes.

Tipo de ensino: Educação Básica
Pré-obra: (31467) Escola Indígena Eicy de Almeida Prado
Município - UF: Autazes - AM
Obra: (1003107) Escola Indígena Eicy de Almeida Prado , Autazes - AM
 Para acessar o obras 1 e ver o histórico desta obra clique aqui .

Recursos da Obra

Tipo de Instrumento ▾ ◀
Situação do Instrumento ▾ ◀
Medidas de Exceção Sim Não
Fonte: ▾

Pagamentos

Nº do Termo	Número processo	Número do Empenho	Valor do Pagamento	Percentual pagamento	Parcela	Data pagamento	Situação	Valor da Obra
46085	23400.008636/2013-15	2013NE683651	204.363,30	20	1	25/06/2014	2 - EFETIVADO	1.021.816,47
Totais:			204.363,30	20,00				

Financeiro

Termo: Gerado (08/12/2014) **Empenho:** Gerado (R\$306.544,94 - 2014NE655876) **Pagamento:** Pago
 Valor pagamento(R\$): 204.363,30
 Nº da Ordem Bancária: 2013OB654236
 Data de Solicitação do pagamento: 25/06/2014
 Data do pagamento: 25/06/2014
 Banco: 001, Agência: 3378