

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA- CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES
(MESTRADO)

ALCIONI DA SILVA MONTEIRO

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM

HUMAITÁ-AM

2019

ALCIONI DA SILVA MONTEIRO

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM

Dissertação de Defesa de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas. Sob a orientação da Profa. Dr^a. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Coorientação da Profa. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza.
Apoio: FAPEAM.

HUMAITÁ-AM

2019

Ficha Catalográfica

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

M775p Monteiro, Alcioni da Silva
Programa saberes indígenas na escola: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM / Alcioni da Silva Monteiro. 2019
143 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
Coorientadora: Marilsa Miranda de Souza
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas Públicas. 2. Educação escolar indígena. 3. Formação Docente. 4. Sul do Amazonas. I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ALCIONI DA SILVA MONTEIRO

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Ensino, linha de pesquisa em **Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas**.

Aprovado em: ____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. **Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas** – Presidente
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM)

Prof. Dr. **Renato Abreu Lima** – Membro interno
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM)

Prof. Dr. **Luis Ernesto Solano Becerril** – Membro externo
Programa de Pós-Graduação em Doutorado em educação e desenvolvimento humano, Escola de educação e desenvolvimento humano, Universidade de La Salle, Bajío, León (México)

Prof. Dr. **Valmir Flores Pinto** – 1º Suplente interno
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM)

Prof. (a) Dra. **Simone Oliveira Alencar** – (Membro externo que participou da qualificação/UFAM) – 1º Suplente externo
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM)

Profa. Dra. **Marilsa Miranda de Souza** – 2º Suplente externo
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGE/UNIR)

Aos meus filhos e meu irmão pelo apoio e incentivo a realização deste trabalho.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão Nilo Araújo Monteiro, pelo o suporte necessário para as concretizações importantes da minha vida.

Ao meu amigo Vingren Batista, que esteve comigo desde do início desta jornada.

À minha conterrânea Alfa Souza, por me apoiar e incentivar na chegada em Humaitá.

À minha orientadora Profa Dr^a. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas pela paciência e incentivo.

À minha coorientadora Profa Dr^a. Marilsa Miranda de Souza, pelo suporte em algumas leituras.

À todos os professores que fizeram parte de minha jornada acadêmica, em especial ao professor Renato Abreu, pela motivação, ajuda e carinho.

Aos examinadores pelas valiosas contribuições para o processo deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas de mestrados que percorreram junto comigo nos momentos de alegria, motivações e angústias.

À Brenda Capellari pela ajuda e apoio às fomentações indígenas necessárias aos órgãos competentes para a realização desta pesquisa.

Aos professores indígenas inseridos no PSIE, em especial aos professores da área indígena Marahã, que abriram seus corações e suas mentes como possibilidade de conhecê-los e experimentar suas vivências e inquietações lógicas.

A FAPEAM, pelo apoio financeiro.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

“Os homens são produtores de suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que ele corresponde até chegar às suas forças produtivas e pelo intercâmbio que ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real”.

(MARX e ENGELS, 1993, pp 36-37).

RESUMO

Esta proposta de pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Saberes Indígenas na Escola: Possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue. O objetivo deste estudo tem como finalidade avaliar como o Programa Saberes Indígenas na escola vem sendo desenvolvido no âmbito da educação escolar indígena do município de Lábrea-Amazonas no período de 2018 a 2019. Embora sejamos norteados, desde que nascemos com uma educação não formal, o contexto escolar deve atrelar-se com nossa realidade, para que haja uma interpretação e significação no ato de aprender. Nesse sentido, esta investigação será assentada nas contextualizações do referencial teórico em consonância com o processo metodológico da análise de conteúdo e efetivada com a pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como instrumentos a observação e a entrevista. Ponderamos que esta pesquisa poderá ser pertinente, já que trará reflexões necessárias para as abordagens de elementos consideráveis ao processo educacional dos povos indígenas. Os saberes e valores indígenas inseridos na escola na educação indígena, deverão ser compreendidos de forma reflexiva e necessária para subsidiar caminhos transformadores nos processos de escolarização e para que as escolas dos povos originários do Brasil sejam indígenas de fato. Para nortear a pesquisa, nos embasamos em autores como Grupioni, Baniwa, Brasil, Candau, Munduruku entre outros. Por meio da leitura desses autores, subsidiamos os aportes surgidos na entrevista aplicada aos professores indígenas da área Marahã para a compreensão dos anseios e dificuldades que os mesmos enfrentam. Buscou-se identificar também, as ideologias dos pensamentos conceitual dos professores e qual o impacto desses contextos para a formação da atuação do processo ensino e aprendizagem. Caracterizou o processo da educação escolar e formação na ótica da Teoria de Karl Marx, premissa essencial para a base total das premissas que alienam ideologicamente o pensamento e atuação dos professores cursistas do PSIE. Nessa síntese defende-se a compreensão da realidade do homem como reflexo das condições históricas vividas, na qual se produz as ideias condicionadas dos sistemas como consciência natural do processo de vida real dos cidadãos brasileiros. Por isso, a formação do professor indígena, deve estar atrelada a essência de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, para assim, revitalizar ou ressignificar a identidade dos povos tradicionais. Potencializando apoio pedagógico e a compreensão do currículo específico e de acordo com as necessidades reais de cada povo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação escolar indígena. Formação Docente, Sul do Amazonas.

ABSTRACT

This research has as its object of study the Program “Saberes Indígenas na Escola: Possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue” (Indigenous knowledge at school: Possibilities and limits in the construction of teacher education for a differentiated, intercultural and bilingual education). The main purpose of this study is to evaluate how the Indigenous Knowledge Program in school has been developed in the context of indigenous school education in the municipality of Lábrea-Amazonas from 2018 to 2019. Although we are guided, since we were born with a non-formal education, the school context must be linked to our reality, and so we have an interpretation and meaning in the act of learning. In this sense, this research will be based on the context of the theoretical framework in line with the methodological process of content analysis and finalized with bibliographic and field research, using observation and interview as instruments. We consider that this research may be pertinent, as it talks about reflections necessary to the approaches of considerable elements to the educational process of the indigenous peoples. Indigenous knowledge and values inserted in schools in indigenous education must be understood in a reflexive and necessary way to support transformative paths in the schooling processes. To guide the research, we approached authors such as Grupioni, Baniwa, Brazil, Candau, Munduruku and others. By reading these authors, we subsidized the contributions that emerged in the interview applied to indigenous teachers in the Marahã area to understand the anxieties and difficulties they face. We also sought to identify the ideologies of teachers' conceptual thoughts and what impact these contexts have on the formation of the teaching and learning process. It characterized the process of school education and training from the perspective of Karl Marx Theory, an essential premise for the total basis of the premises that ideologically alienate the thinking and performance of PSIE course teachers. This synthesis defends the understanding of the reality of man as a reflection of the lived historical conditions, in which the conditioned ideas of the systems are produced as a natural awareness of the real life process of Brazilian citizens. Therefore, the formation of indigenous teachers must be linked to the essence of a differentiated, intercultural and bilingual education, in order to revitalize or resignify the identity of traditional peoples. Empowering pedagogical support and understanding of the specific curriculum and according to the real needs of each people.

Keywords: Public Policies. Indigenous school education; Teacher Training; Southern Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município de Lábrea-AM.....	62
Figura 2: Área Marahã, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil).....	64
Figura 3: Comunidade do Povo Apurinã, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil).....	65
Figura 4: Mulher trabalhando do Povo Jamamadi, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil).....	66
Figura 5: Homem do Povo Jarawara, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil).....	67
Figura 6: Comunidade Indígena, ribeirinha do Rio Purus do Povo Pauamri, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil).....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos Professores	75
Quadro 2 - Heterogeneidade dos cursos de formação	83
Quadro 3 - Cursos de formação (Ensino Médio e Fundamental)	83
Quadro 4 - Cursos de formação dos professores indígenas do ano de 2019	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Formação Escolar do quadro total de professores indígenas municipais de Lábrea – 2018	82
Gráfico 2 - Escolaridade dos professores indígenas entrevistados.....	87
GRÁFICO 3 - Proposta formativa PSIE	99
GRÁFICO 4 - Estruturação do currículo das escolas indígenas da area Marahã.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEI/AM	Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
FOCIMP	Federação das organizações e comunidades indígenas do médio Purus
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPAN	Operação Anchieta
OPIMP	Organização dos Povos Indígenas do Médio Purus
PPEGCH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
PSIE	Programa Saberes Indígenas na Escola
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SECADI/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	22
1.1 Educação Escolar Indígena no Brasil: superação e resistência.	22
1.2 Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena	29
1.3 Professores indígenas: atuação, formação e profissionalização.....	33
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO	37
2.1 A educação escolar indígena como educação diferenciada	38
2.2 A formação de professores no âmbito da educação escolar diferenciada.....	42
2.3 PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: uma Formação Continuada de Professores para a Educação Escolar Intercultural e Diferenciada.....	45
2.4 Currículo, interculturalidade e os saberes tradicionais	48
2.4.1 O currículo como espaço de construção de significados	49
2.4.2 A interculturalidade como discurso do direito à diferença.....	54
2.4.3 Saberes tradicionais dos povos da Amazônia: configurações e construções para a atuação escolar contemporânea.....	56
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	60
3.1 O cenário da pesquisa	61
3.2 Participantes da pesquisa.....	63
3.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	69
3.4 Procedimentos de tratamento e análises de dados.....	70
4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS – UMA RELAÇÃO DE CONFLITO NO SUL DO AMAZONAS	72
4.1 Formação dos professores indígenas do município de Lábrea.....	77
4.2 A formação dos professores indígenas mediante o Programa Saberes Indígenas na escola – PSIE.....	89
4.3 A tessitura cotidiana do PSIE nas escolas indígenas: saberes e fazeres da prática pedagógica da área marahã	95
4.4 Cosmovisão dos professores indígenas como relação de conflito no processo de ensino e aprendizagem.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS:	103
APÊNDICES	109
APÊNDICE II	116
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

A formação dos professores ainda é precária no sentido das ofertas e implementações das políticas públicas. Com a educação escolar indígena, esse quadro se agrava, visto que a oferta e diretrizes conquistadas, mesmo firmadas na constituição federativa, todo o processo que as subsidiam, vem dos acontecimentos históricos, configuradas no interesse das classes dominantes e com raiz no período da colonização dos povos originários do Brasil, donde, massacraram, escravizaram e escolarizaram os índios.

As ofertas das políticas públicas carregaram implicitamente, interesses de dominação preconizados na implementação de programas educacionais, a fim de alienar as concepções dos indivíduos para ocultar os reais interesses da classe burguesa. Isso ocorre, quando se estrutura um programa como uma política pública e não consideram as particularidades legítimas do meio à qual o programa será implementado, deixando de lado o ato da qualidade para o que se é almejado para as mudanças dos contextos reais.

Para tentar responder as lacunas existentes diante dos desafios e possibilidades da formação de professores indígenas do município de Lábrea, o presente estudo norteia neste trabalho, a atuação docente indígena em consonância com as fomentações de uma política pública. Que mesmo apresentando como base direta, subsídios referenciados dos direitos consolidados em lei para a educação escolar indígena, ainda não ocorre em muitas realidades do Amazonas.

Por isso, é importante ressaltar que, mesmo obtendo esses direitos conquistados, ao longo dos séculos, por meio de muitas lutas e sofrimentos dos índios, os mesmos ainda não acontecem na prática. Porquê a ganância do homem ainda, se sobressai perante os valores morais, no qual, todo ser humano deveria praticar sem alienações e dominações políticas e econômicas.

Todavia, sabe-se que desde os primeiros contatos entre os povos indígenas do Brasil e europeus, iniciou-se um processo de dominação territorial, da força de trabalho e concepções ideológicas. Com a ideologia da desvalorização dos costumes e da cultura ‘não cabível’ aos padrões dos colonizadores europeus, os índios foram escolarizados na crença das alienações sociais, na qual é sentida até os dias atuais.

Acerca desses pressupostos e vivências próprias no contexto educacional no município de Lábrea, nasceu minhas indagações frente a desvalorização da educação escolar indígena. Comecei a trabalhar como docente no ano 1998 com turmas de multisseriado na zona rural do

Ensino Fundamental e em 2013 adentrei diretamente na secretaria municipal de educação assumindo cargo de supervisora pedagógica das escolas municipais da zona urbana e auxiliar técnica de alguns programas educacionais em 2015 e 2016.

Assim, pude ajudar em vários setores, inclusive em algumas atividades administrativas e pedagógicas da educação indígena. Nestas condições, pude presenciar o pré-conceito e discriminação para com os professores tradicionais advindos de outros setores do órgão que estavam ali para a promoção da educação e cidadania. E com essas experiências, nasceu o desejo de contribuir com o contexto educacional indígena do município de Lábrea.

Ao representar a secretaria de educação de Lábrea, quando a mesma recebeu um convite para participar de um evento indígena, organizado por um índio Paumari, concretizei o quanto importante é necessário colaborar para com essa classe. Assim, realizei um processo seletivo via edital IFAM, para adentrar em uma ação de formação para professores indígenas intitulado: PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA. Com o resultado positivo e também por ser indígena, pude contribuir com o meu trabalho a qual fui selecionada e ainda, conhecer melhor a realidade indígena.

A partir dos momentos de reflexão e indagações, surgiu a temática “PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM”. Portanto, esta pesquisa subsidiará como ponto de partida o Programa Saberes Indígenas na Escola, uma ação consolidada pelo Ministério da Educação/MEC. O PSIE é subsidiado por elementos e orientações pedagógicas voltados aos professores indígenas, a fim de integrar, diferentes estratégias pedagógicas conforme as realidades indígenas, ansiando fazer com que o ensino e aprendizagem ocorram de forma mais significativa e eficaz.

Mediado pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), o programa visa também, valorizar a identidade e cultura indígena no processo de alfabetização de suas crianças. Como produto final, almeja-se a produção de todos esses trabalhos como material pedagógico para o ensino e aprendizagem, respeitando cada particularidade e etnia de cada povo.

A presente pesquisa tem como objetivo principal, avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do “Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM. E como objetivos específicos, (i) identificar como vem ocorrendo a utilização das ações metodológicas

dos professores em consonância com os subsídios trabalhados no programa saberes indígenas nas escolas indígenas de Lábrea-AM e (ii) verificar se a inserção da interculturalidade vem sendo desenvolvido no contexto da sala de aula das escolas alvo.

Nessa perspectiva de possibilidades e limites da formação de professores, o problema que conduziu a pesquisa foi: Como o programa Saberes Indígenas tem colaborado para a construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue? Com o enfoque de compreender as especificidades da formação e conjuntura dos professores indígenas em consonância com a contribuição e com as abordagens do PSI, foi estabelecida as seguintes questões norteadoras:

- Como ocorre a formação no Programa Saberes Indígenas na Escola?
- Como acontece as atuações dos professores indígenas, frente as fomentações percorridas na formação do PSIE?
- Que desafios e anseios esses professores vivenciam para o desenvolvimento da educação intercultural?

A expectativa dessa pesquisa é aportar conhecimentos cientificamente sistematizados sobre o processo com o qual o “Programa Saberes Indígenas” do Ministério da Educação tem colaborado para a construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue no município de Lábrea-AM, visando ampliar a oferta de novos conhecimentos sobre essa temática o que poderá favorecer indicadores para as políticas públicas da área.

Diante dessas perspectivas, explicitamos o PSI acerca do processo formativo que fomenta as quatro etnias diferentes, fazendo-se necessário uma abordagem dos mesmos para melhor compreensão do cenário desses povos, já que ambos têm sua história e peculiaridades. No entanto, para a coleta de dados, será enfatizada com precisão apenas uma etnia por conta do processo rápido para esta demanda de trabalho científico.

De acordo com ISA (2018), os indígenas labrenses, vivem nas margens do rio Purús e seus afluentes. São povos de um contexto de massacre e violência vivenciados nos auges dos períodos da borracha. Localizados nas florestas de terras firmes e dividido em quatro etnias, Apurinã, Paumari, Jarawara e Jamamadi, esses povos vivem da agricultura, caça e pesca. Possuem distinções próprias, fazendo-se imprescindível um olhar diferenciado e coerente para cada realidade.

E por possuírem particularidades de uma cultura específica, gerou-se responsabilidades em amplos aspectos. A garantia por sua escolarização é um dos fatores de demonstração e valorização dessa realidade. Essa oferta está perpetuada em lei e se fez necessário para minimizar a exclusão dos povos indígenas, visto que, no decorrer da história, houve somente

uma preparação da mão-de-obra e também, por ser um direito social para qualquer cidadão brasileiro atual.

Para isso, muda-se todo o entendimento de condições necessárias para se fazer uma educação de qualidade. Ou seja, por possuírem características específicas e relevantes, nada pode ser ignorado. Na ação do programa, são preparados encontros para que os professores indígenas recebam formações por formadores e colaboradores, atrelando informações e experiências para que se possam, transformar o processo em sala de aula.

Com esses elementos, a articulação da investigação para esta pesquisa, atrela-se ainda, ao conceito da busca pela qualidade de ensino, norteadas nos princípios educacionais contínuo e progressivo. Além de relacionar as estratégias subsidiadas na formação com as práticas reais em sala de aula. É no momento das situações de ensino e aprendizagem, que se percebe a verdadeira dinâmica diante das trocas de experiências, informações e conhecimentos.

Nessas perspectivas, discorrer-se-á alguns aspectos históricos do caminho educacional dos povos indígenas, para conseguirmos compreender com desenvoltura, os processos de construção social em sua globalidade e particularidade. É notório que, compreender esses artifícios sobre as impossibilidades no decorrer da história da educação, far-se-á, vislumbres nos caminhos de construção da efetivação para o ensino diferenciado aos povos étnicos.

Anseia-se, ponderar as potencialidades, limites, desafios, conflitos e retrocessos para chegarmos aos ‘porquês’ da necessidade de uma educação diferenciada. Além de, intensificar a dinâmica da relação com a identidade compreendendo a diversidade étnica e identitária, como instrumento para a consciência de uma cultura própria e como um ato libertador em si, na medida em que se conquista o direito de pensar e agir frente as concepções ideológicas da cultura opressora.

Ressalta-se alguns impactos sucedido do período de colonização, entendido aqui como, processo de dominação, intervindo de uma visão limitada, como o guia de todas as ocorrências até os dias decorrentes do século XXI. Fazendo dos originários do Brasil, prisioneiros das alienações determinadas nas imposições europeias. E por séculos viveram e tiveram suas identidades ocultadas e distorcidas, disseminando assim, processos de conflitos e lutas constantes ao longo do período da história.

Para modificar essa realidade, criaram-se vários movimentos com êxitos e conquistas, com resultados em designações de leis, ressaltando e garantindo a identidade e cidadania dos povos indígenas. Antes da chegada dos colonizadores europeus, esses povos étnicos, educavam-se em vivências solidárias e pelo meio social em que conviviam.

Os movimentos indígenas foram únicos e importante, sendo considerados também, um marco no Brasil. Apesar de haver ainda essa existência, essas ações de conflitos, tomam a cada conquista, significados novos para os povos indígenas. Com o ingresso na prática política por meio das transformações diante dessa trajetória, os primeiros habitantes do Brasil, conseguiram minimizar o isolamento que o sistema os impusera ao longo da história.

Vivendo em posição e sistema de conhecimento e entendimento, os índios vêm expandindo-se e alargando, paulatinamente, a qualificação das suas representatividades sem a necessidade de abandono de suas formas de vivências e costumes. E é nesse contexto de obtenções e transformação, que a educação está ganhando novas visões, afim de se propagar um ensino e aprendizagem com significância.

O conhecimento e saberes das sociedades indígenas, eram mediados por intercâmbio cotidiano e transferidos pelos contatos pessoais e diretos, principalmente com os mais velhos dos grupos. As aprendizagens ocorriam de forma simples e em todo o momento e em qualquer lugar. Nas questões referentes aos trabalhos, não havia somente um conhecedor ou especialista de algo, mas ensinamentos por pessoas com mais experiências da educação tribal, na qual mantinham por meio desse processo, seus valores, identidades e princípios.

Essa forma de educação se manteve assim, até a chegada e interferência dos colonizadores. Com a invasão, o sistema de propagação do conhecimento indígena no Brasil, teve seu início de mudanças e agressões referente as formas de valores e crenças dos povos tribais, fazendo com que houvesse a partir de então, uma ruptura e desvalorização da cultura e vivências dos povos étnicos.

Realizada e subsidiada pelos jesuítas através do processo catequista, o processo educacional indígena passou a ser dirigida e efetivada aos ideais, valores e crenças dos colonizadores. Sob orientação de uma educação dominante e positivista, a educação introduzida pelos não-indígenas, se contrapôs aos estilos de vida e aos processos de socialização, específicos de cada povo indígena.

Partindo desse pressuposto, o princípio dos sistemas indígenas de educação que teve como imposição, os interesses dos europeus, contribuiu com a dizimação cultural de diversas etnias. Essa educação, a qual pautou-se por anos em diferentes concepções pedagógicas e qual lugar social caberiam a esses povos, começou a se diferenciar quando, o estado brasileiro instituiu diversas políticas que orienta e fundamenta a oferta da educação escolar indígena no país.

Isso só foi possível devido aos esforços do Movimento dos professores indígenas da Amazônia (atualmente denominado Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia - COPIAM), que afim de construir e vivenciar uma política educacional indígena, expressaram e lutaram para reafirmar a identidade cultural dos seus ‘parentes’¹.

Sendo os primeiros segmentos oprimidos da Amazônia, os índios se deram conta que não bastava somente ser cidadão, teriam que obter seu reconhecimento para assegurar sua sobrevivência física e cultural. Assim, os educadores indígenas buscam por meio de processos de formação e de suas atuações escolares, afirmação e valorização de suas culturas.

Mesmo este processo, sendo novo na história da educação brasileira e assegurado e reconhecido pela Constituição Federal de 1988, há muito para ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas. Apesar da educação escolar ser uma necessidade, os programas educacionais e de formações devem ser adequados e coerentes, enfatizando a autonomia e garantindo a inclusão no universo dos programas governamentais, visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Constituição de 1988.

Para atender as especificidades necessárias e diante dessa precisão de reconhecimento, foi criada diversas políticas públicas, principalmente no que se refere a formação dos professores. É neste contexto, que o Programa Saberes Indígenas na Escola, subsidia como proposta, a promoção de formação continuada para professores da educação escolar indígena, sobretudo dos professores que atuam nos anos iniciais.

Segundo a preconização do Ministério da Educação (2018), as propostas de ofertas subsidiadas pelo PSIE, deve consolidar os recursos didáticos e pedagógicos, para que os próprios professores possam atender as especificidades dos saberes locais, do multilinguismo e da interculturalidade. Norteando também, concepções para projetos educativos e contribuições para o currículo e práticas de ensino frente ao processo de letramento, numeramento, atrelados aos conhecimentos dos povos indígenas.

Além de oportunizar os educadores da área, elaborar materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística de cada povo, realidade e educação escolar indígena. Segundo o Ministério da Educação (2018), o professor deve ser o mediador dessas especificidades para que se construa de fato, o conhecimento intercultural para os povos primeiros.

¹ O termo ‘parente’ utilizado aqui, refere-se ao tratamento pessoal a qual é usado pelos indígenas em respeito ao reconhecimento de sua própria raça.

Haja à vista a valorização da identidade e particularidades das sociedades étnicas, o professor indígena como conhecedor de sua própria realidade, poderá desenvolver subsídios coerentes para promover uma aprendizagem significativa e concreta na valorização de sua raça, bem como, no reconhecimento dos aspectos legais e consideração igualitária.

Conforme essas premissas, se faz necessário discorrer e mostrar as limitações reais que ainda, os profissionais da educação obtêm e possuem, para desenvolver suas práticas frente ao que se preconiza as esferas da superestrutura² e como essas vivências da realidade, impacta na formação profissional dos professores indígenas e conseqüentemente na valorização da diversidade cultural dos povos primeiros.

Temos que reconhecer a presença das populações originárias na cultura brasileira, norteando uma representatividade positivas para os séculos seguintes. Tais idealizações, devem estar livres de pré-conceitos e discriminações, seja no âmbito ou fora da escola.

² **Superestrutura** aqui segundo Harnecker (1983, p. 93) são as instituições jurídico-políticas, Estado, direito etc.

1. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

1.1 Educação Escolar Indígena no Brasil: superação e resistência.

Segundo pesquisas realizadas pelo ISA – Instituto Sócio Ambiental (2018) e pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018), no século XVI a população indígena estimava-se entre 2 a 4 milhões de pessoas. Já na primeira metade do século XX, essa população já estava computada em 200.000. No censo de 2010, os mesmos encontram-se em 817,9 mil indígenas declarados.

Podemos considerar com essas informações, que houve mudança e diferenciações significativas nos dados e estimativas conforme a ocorrência dos anos. Esse processo de alterações se deu como resultado, frente aos acontecimentos no período de colonização, evidenciado pela escravidão e catequese dos índios.

Com a expansão mercantil europeia e produção, ocorreu grandes extermínio de muitas etnias, submergindo com isso, experiência histórica, valores, disseminação de conhecimentos e concepções de mundo dos povos originários. Esses acontecimentos exterminou a originalidade de ancestralidade partilhada e da estabilidade de pertencimento cultural.

Considerados pelos colonizadores, selvagens e sem almas, a ideia divulgada, era que os índios, deveriam ser lapidados para torna-se assim, civilizados. Com isso, a população indígena, foram inseridas em meados de 1500, no sistema mercantil de forma brutal e como mão-de-obra escrava. Desde então, sua exploração para o enriquecimento das classes abastadas, foi se desenvolvendo cada vez mais, dando conveniência também, para a alienação e submissão, que ver-se ainda, presente na atualidade.

Com o período colonial ditando as orientações para as políticas indigenistas, nasce a escolarização dos povos primeiros, marcada e caracterizada pela não emancipação humana. Promovida por religiosos, a educação escolar indígena, era formulada de forma a escravizar e perder suas essências. Essa prática foi promovida e cultivada por muitos anos, com a visão ideológica de doutrinar e integrar o índio na civilização.

No entanto, em 1910 nasce o Serviço de Proteção ao índio/SPI, a fim de nortear os direitos e anseios desses povos. Acreditou-se que, com essa nova ferramenta conquistada, nasceria uma escola autônoma e capaz de valorizar a cultura e particularidades indígenas. Essa realidade mais uma vez foi negada, visto que, a intenção acerca da escola, continuava segundo Gakran (2014, p.70), “pautada na aculturação e assimilação, com clara intenção de promover o desaparecimento dos contingentes indígenas, por sua incorporação à sociedade dominante”.

Contudo, o SPI em resposta aos anseios da população indígena, conseguiu conter o massacre em decorrência do colonialismo e da matriz capitalista e positivista que se alojava no seio territorial dos mesmos. Para subsidiar as lutas indígenas de forma mais significativa, esse contexto sofre mudanças, na qual Gakran diz:

Em 1967 a estrutura do SPI foi substituída pela recém-criada Fundação Nacional do Índio/FUNAI, na vigência do regime militar que também direcionou e ampliou a atuação desse órgão oficial para a consecução dos objetivos integracionistas e desenvolvimentistas do estado Brasileiro (GAKRAN, 2014, p. 70).

Com a criação da FUNAI, renasce mais uma vez, a esperança de concretização dos ideais dos povos indígenas. Porém, o que os originários não aguardavam, era que a oferta da educação idealizada por eles, permaneceria maquiada, em uma educação continuada, pautada nos aspectos não humanizadores e voltada aos ideais dos não indígenas.

Fica claro então, que o órgão mencionado acima, não obteve autonomia como se almejava. Com sua criação e consecução, foi sistematizado junto, “o modelo educacional implantado”, buscando, conforme Gakran (1975 apud SANTOS, 2014, p. 70), “antes de tudo, assegurar os objetivos da sociedade dominante”.

A partir da década de 1970, surgem organizações indigenistas não governamentais, as quais deram início à articulação e formação do movimento indígena organizado no Brasil, dando início aos debates acerca do direito das populações indígenas à diferença, devendo por isso desencadear um processo escolar de ensino bilíngue. Essa solicitação se apoiava na convicção de que seria a forma de respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, como prevê o Estatuto do Índio promulgado nessa mesma época (art. 47 da lei 6001) (GAKRAN, 2014, p. 70 -71).

Todavia, na prática, a educação bilíngue também tinha como foco, a promoção para a submissão indígena. Visto que esse contexto, também foi elaborado com o intuito, à princípio, de atender os interesses do estado brasileiro, junto com os propósitos já mencionados, da sociedade dominante.

Esse processo se deu com a parceria de diferentes confessionalidades religiosas de matriz cristã, umas apoiando e servindo aos interesses oficiais e outras fazendo oposição aos propósitos governamentais, promovendo e ampliando a consciência de que deveriam se organizar para lutar por seus direitos de povo e nação pois possuíam território, língua e cultura própria. De forma paralela atuaram também no contexto educacional, as missões religiosas que desempenham papel decisivo na implantação de um modelo que servia de instrumento das políticas oficiais de integração. (GAKRAN, 2014, p. 71)”.

Com anos de lutas e mobilizações, em 1988, os povos indígenas conseguiram avançar no que se refere ao papel da educação escolar indígena. Com as premissas da educação escolar

indígena, reconhecida pela Constituição Federal, os povos primeiros enfim, obtiveram o direito de nortear suas diferenças culturais diante dos aspectos legais e sociais.

Sobre isso, Brasil (2017, p. 133), no Art. 231 da referida Constituição Federal Brasileira enfatiza como reconhecimentos dos 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”.

Esse reconhecimento, fruto da conquista indígena, também é reforçado pelo o art. 210 que diz:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1o O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2o O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2017, p.133).

Essas diretrizes foram fundamentadas a fim de viabilizar, a implementação e garantia da educação escolar e valorização dos povos indígenas. Assim, em 1991, passou a vigorar também, o Decreto Presidencial nº 26, com a delegação atribuída ao Ministério da Educação, para o desenvolvimento de ações cabíveis referentes a educação indígena junto às secretarias estaduais e municipais. Além disso e para fortalecer as reivindicações dos povos primeiros, foi articulada e constituída ainda, a Portaria Interministerial nº 559, na qual regulamenta as competências do MEC, junto com as determinações para a educação escolar indígena através da instauração da Portaria nº 60/92 e 493/93.

Com a crescente reivindicação e expansão do sistema de escolarização para as áreas indígenas, se fez necessário as fomentações acerca dos subsídios para a articulação da educação escolar indígena. Com isso, foi criada a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para instituir e assegurar os estabelecimentos das demandas próprias das comunidades específicas e diferenciadas. Sobre isso, temos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Além disso, a LDB norteia:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 24).

Com as preconizações dessas especificidades, ficou garantida assim, os interesses e peculiaridades próprias do sistema de aprendizagens conforme os propósitos conquistados pelos índios. No entanto, com a conquista de promoção da educação, nasceu também, os anseios políticos e ideológicos para a educação escolar.

Visto que o processo de ensino, tomou e exerce um papel fundamental na sociedade, iniciou-se uma forma de desconstrução de ideais. Acreditando-se que, por meio das instituições escolares, os índios abandonariam seus costumes, crenças e vivências, ou seja, sua forma “primitiva” de se integrar com a civilização.

Nessas versões, os índios eram percebidos como seres ilustrativo da história colonial do Brasil, e como tal, tornaram-se povos históricos e exóticos. Todavia, essa situação foi tomando premissas de organizações e lutas, provocando emergências de movimentos sociais e diversos. Com isso, a imagem sobre os indígenas, foi sendo construída.

Essa visão advinda no colonialismo, desconsidera a cultura, as formas próprias de ensinar, aprender e organizar as vivências coletivas dos indígenas. O resultado desta imagem construída, resulta de anos de imposições implícitas e explícitas de alienações e doutrinações acerca do reconhecimento do índio como ser de direitos.

Todavia, se percebe ainda, que mesmo diante das conquistas à nível constitucional, com reconhecimento às especificidades dos modos, costumes e formas de vivências dos povos originários do Brasil, muitos índios ainda se permitem viver em visões ideológicas referente ao não índio ‘ditar’ uma conveniência de modelo cultural para atuarem em sociedade.

Essa situação ainda se constitui, ao desenvolvimento das estratégias de extermínios que acarretaram, marcas profundas geradas no passado. Em reflexão, os índios constituíram novos ideais e reafirmação de sua identidade e valores. Com as incessantes lutas, aprenderam com os acontecimentos da história, a ocasionar fatores para a somatória de resistir em momentos à qual, oportunizam o fazer de se ouvir e de ser visto.

Para Munduruku (2012), esse momento de possibilidade de demandas, quando usadas de forma autêntica e representativa de uma classe ou povo, cria capacidades de análises, a fim de que o sujeito tome seus ideais em preciosos sentidos de cabimentos, fazendo nascer, pontes de união e interesses semelhantes. Descortina-se com essas ocasiões, tempo, elaboração e

realizações aos direitos indígenas, consolidadas na representação identitária e concretização para o rompimento de sujeição dos longos anos de história dos povos primeiros.

Diante dessas premissas, foram surgindo os movimentos indígenas. E isso, foi o fato mais importante que aconteceu na história de um povo. Pois se consolidou nas últimas três décadas do Brasil, a luta dos primeiros passos ao conceito do ser índio.

Segundo o mesmo autor, Munduruku (2012), essa eclosão de se fazer ouvir, foi possível, graças a um processo de consciência, onde se percebeu uma relação social e política da identidade indígena. Essa visão de totalidade, na qual Oliveira (2010, p. 10), determina de “visão holística do grupo enquanto unidade não segmentada em classe, gênero ou faixas etárias”, considera a representatividade identitária para as reivindicações para o que já está estabelecido ou existente nas diversas sociedades indígenas.

Essa posição contraditória e adversa das ideologias de doutrinações individualistas, fez com que os povos originários e aliados, aglomerassem forças para concretizar as mudanças de relações sociais brasileiras para a concretização da identidade étnica, frente as suas diferenças e culturas, distorcidas por uma sociedade de representação dominadora.

Há um tempo não muito distante, no qual os povos primeiros eram desprezados e distorcidos de suas verdadeiras essências. Essa depreciação decorria do estorvo social referente à um sistema cultural complexo, determinado pela visão holística que o povo brasileiro nutria do processo de colonização, como o caminho perspicaz para uma sociedade organizada e progressista.

Diante dessa trajetória de visões induzidas, discute-se as mediações das ocorrências entre passado, presente e o que se almeja para o futuro. Pois, compreender os estigmas dos índios com relação ao massacre da identidade e dos valores de suas culturas no decorrer da história, se faz necessário para a contextualização atuais dos porquês desses povos, em consonância com as lutas travadas em movimentos, para se vivenciar na realidade o que se preconiza as leis.

Esse rompimento de subordinação alicerçado nos movimentos de transformações, dá subsídio a verdadeira compreensão das intenções dos sistemas, definindo nesse processo, o campo educacional, por meio da escola e da figura do professor, como elementos centrais para a ampliação da compreensão e novas formas de reflexões, capazes de abrir espaços diante dos desafios da atualidade.

No entanto esses momentos transitórios e de se fazer ouvir, não foram fáceis. Historicamente e de acordo com Gakran [et al.] (2014, p. 69), a educação dos povos primeiros,

deu-se nos “moldes colonialistas e colonizadores, buscando a integração da pessoa indígena ao contexto não indígena”. Claramente percebe-se, a negação e desconsideração da identidade própria e cultural dos sujeitos índios.

Todavia a escola surgiu em meios à conflitos e superação. Sobre isso, Gakran (2014, p. 69) nos relata ainda, que mesmo com o surgimento de tal, ela continuou sendo negada. Visto que, não davam “espaços para o exercício da autonomia e expressão de identidades das populações originárias”. Essa é uma realidade que ainda existem em algumas realidades locais.

Mesmo com mudanças, os povos indígenas ainda resistem as dificuldades enfrentadas. Com reivindicações para seu reconhecimento próprio, buscam ainda, a manutenção de suas formas de vivências e maneiras próprias de construção e transmissão de sua cultura e valores. Mesmo com o reconhecimento na Constituição Brasileira de 1988, é preciso resistir e garantir os caminhos para superar as barreiras culturais cominadas, para a oficialização de uma educação gratuita, intercultural e de qualidade. Promovendo em suas capacidades, as diferenças e promoção da autonomia do povo indígena.

Mas como alcançar essas proposições, se os dados acerca da educação indígena são preocupantes e tratadas com descaso?

O Brasil iniciou o século o século XXI com cerca de 36 milhões de alunos no ensino fundamental e 9 milhões no ensino médio, com mais de 1,5 milhão de professores. Dentre os professores, 15% não possuem formação primária completa, porcentagem que chega a 40% no Nordeste. A escolaridade continua, assim, com grandes deficiências, que se reflete na percepção que se tem do indígena (FUNARI, 2016, p. 105).

Mesmo com uma maior atenção nos últimos anos do Ministério de Educação e secretarias, muitos possuem ainda, a figura do índio e suas representações, estreitas. Pois segundo Grupioni (2006), muitas pessoas, ainda associam a apresentação dos índios ao período da colonização de 1500.

Torna-se claro, então, a ideia com a qual os colonizadores percebiam esse processo de relações sociais, era percebida de forma dominante e com inferioridade ao diferente. Na época, viabilizavam o modelo europeu, como superior aos aspectos existentes de outras culturas, persistindo esta ideia ainda, em determinados locais brasileiros.

O que muitos não percebem, é que as relações sociais vão além de conceitos e modelos. Conforme Freire (1997), essas premissas de ações não se referem somente às pessoas, mas, inclusive, às instituições (família, escola, política, economia, mídia e outros). E estas de forma englobadas, moldam as diversas sociedades, havendo assim, uma enorme conexão entre essas relações. A mudança em uma delas, acarretaria numa transformação em outra.

Com isso, a realidade social tornou-se um mundo globalizado, onde as sociedades mantêm fronteiras propensas para múltiplos processos de diásporas, causando incertezas ideológicas na revalorização das identidades e saberes locais. É inevitável diante desse contexto, que os seres humanos queiram mudar, visto que estão alienados na acomodação em que vivem, esperando que as instituições do século XXI, transmita aos novos seres pensantes sociais por meio das escolas, as intenções e interesses dos capitalistas sem criticidade inalterada.

Para essas pessoas, principalmente na atualidade do século dos golpes políticos do governo trabalhista para a transição do governo capitalista, qualquer meio de conscientização mediada nos contextos educacionais pelos professores, é vista com desconfiança. Isso ocorre porque segundo Freire (1997), a educação é o norte da “prática da liberdade”.

Esperam assim, que a escola atue de forma passiva e inalterada à sociedade da classe dominante. Como o quadro escolar apresenta diversas problemáticas, em seu papel de função conservadora e de imposições ideológicas, se reserva a escola uma função de transmissão dos ideais da classe capitalista.

Todavia, cabe a escola, reservar aspectos válidos em contextos com a consolidação da responsabilidade aos novos valores dos estudantes. Integrando as particularidades culturais em cada grupo ou seres vivem. As vivências das pessoas é o patrimônio cultural e histórico para nos fortalecer e nos nortear diante das potencialidades globais. Obtendo como consequência e desenvolvimento, os objetivos da própria educação, desenvolvendo assim, o processo de socialização, mediante as normas e regras que compõem os grupos de vivências em que nasceu.

Pode-se deduzir então, conforme Freire (1997), é necessário um novo contexto para a educação para a realidade em nos encontramos, dando sentido aos valores e costumes dos milhares de excluídos, fortalecendo assim, o compartilhamento de realidades no diferente mundo globalizado em consonância com a ética a cidadania e direitos constituintes do ser humano.

Dessa forma, a educação escolar como proposta de formação humana passa então, a ser percebida na sua dimensão global, para que se possa, enquanto processo de reflexão e prática, possibilitar e efetivar mudanças conceituais e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito aos povos originários, uma educação diferenciada, preconizada pela LDB.

No entanto, a educação enquanto conhecimento, como fomenta Freire (2006) só é pertinente na medida em que se situe num contexto. Ou seja, só é compreensível e acessível quando adquire seu sentido histórico e total.

É primordial então, aprender a contextualizar através de nossas aprendizagens e concepções e melhor que isso, a globalizar, isto é, a saber situar num conjunto organizado. Esta atitude é tão importante quanto desenvolvimento sofisticado que se verifica em outros campos formais.

Nesta perspectiva, percebemos então que, educação é acontecimento, informação, conhecimento e linguagem. E é através destes, que cresce o saber, de forma exponencial, mas que não pode ser abarcado por nenhum espírito humano. Além disso, a história da humanidade fundamenta-se ainda na literatura, na filosofia, na poesia, nas artes e na linguagem esotérica de cada povo. Daí a importância da cultura na educação, bem como, a contextualização do processo histórico nos espaços de aprendizagens.

1.2 Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena

Como vimos, na época em que os europeus chegaram no Brasil, haviam aproximadamente cerca de 2 a 4 milhões de índios, hoje, esses povos estão reduzidos. Embora os números de pessoas desses povos vêm aumentando com o passar do tempo, ainda são uma porcentagem muito pequena diante da totalidade do crescimento demográfico populacional do Brasil e perante os números populacionais que já existiram. É histórico que este fato é consequência do processo de invasão e colonização permeados no processo da história do Brasil.

Acerca disso, Grupioni (2006) nos enfatiza que, as crianças brasileiras são ensinadas desde a infância, que os europeus eram os donos do nosso país. Há uma contextualização errônea acerca da história do nosso Brasil passado, pois, o período de colonização se deu diante de projetos decorrentes de conquistas europeias de cunho nada pacífica, ou seja, de forma sangrenta e servidão escrava.

Dessa forma, se faz necessário, por meio das instituições de ensino, que se discuta a real história dos acontecimentos e quadros de violência dos povos indígenas no passado do nosso país. Para isso, as escolas precisam ter autonomia para fomentar as realidades como diversidades de culturas. Os educadores, seja indígena ou não, precisam ter compreensão não ideológica aos conformes de acontecimentos dos contextos de dominação.

Temos que conhecer de forma específica, as categorias sociais do contexto onde habitamos, para assim, entendermos a forma de ser, como e porque agimos de tal forma. Na ideia de Marx, Harnecker (1983) compreende que, os homens contraem em suas vivências e

relações, formas determinadas de entender e agir suas convivências determinadas nas produções e estruturas da economia social.

Percebemos então, que a história real do país brasileiro foi falseada por séculos e que hoje, pensamos e agimos segundo o que foi alienado como a verdade para exercemos nossa cidadania. Isso implica nossa forma de exercer conscientemente e responsável, o respeito à diferença da minoria. Com essa realidade, as nossas identidades e raízes histórica, são retratadas por muitos, como algo banal, visto que somos frutos do processo de escolarização de identidades e culturas já enraizados e alienados dos acontecimentos passados.

Frente a essas disposições, é notório a articulação nos processos de ideologias que são fomentados e implementados diante das políticas públicas que norteiam nossa educação e à qual vivenciamos. Escondendo mais uma vez, que somos diversos, ou seja, cada grupo social possui suas particularidades e culturas diferentes.

Por isso, se faz necessário, uma educação escolar própria e coerente a realidade de cada grupo ou povo, conforme vivenciada. E referente aos grupos indígenas, “é imperioso que a noção de índio genérico seja desconstruída já na Educação Infantil, para que nossas crianças não cresçam tendo uma visão equivocada dos povos indígenas em nosso país” (GRUPIONI, 2006, p. 15).

Com essas considerações, deve-se então, trabalhar no contexto escolar, a compreensão frente as diversas e diferentes etnias como parte do processo de construção histórica do Brasil. E que os saberes destes, também foram e são relevantes para os conceitos histórico social e cultural como princípio para a formação do povo brasileiro após a chegada dos europeus em terras brasileiras. Nesses pressupostos, as escolas ganham papel relevante e coerente para a mediação do processo de ensino e aprendizagens dos alunos.

Mas, para que os índios precisam estudar? Se nos processos das mediações dos saberes das sociedades indígenas já ocorre uma educação pautada nas transmissões dos costumes, crenças, rituais etc. Para que ensinar? Se o pai ou mãe já ensinam nesse processo tradicional de transmissão. Nesses aspectos, os índios, já são considerados professores, assim, qualquer um que faça parte desse ensino próprio passado de geração a geração, são considerados professores dos saberes e conhecimentos.

Nas mesmas circunstâncias, todos são considerados estudantes, uma vez que não há único indivíduo que detém o saber nos grupos sociais e particulares que fazem parte. E para que então, os índios almejam escolas, se eles vivem no mato? E qual a importância da educação escolar frente à essas realidades?

Os dilemas são variáveis, talvez, se pensássemos na postura histórica de construção do Brasil dentre esses anos desde os primórdios da colonização, enxergaríamos e nos daríamos conta que, todo ser humano, independentemente de sua cor ou raça, necessita de sua afirmação e reafirmação histórica cultural e social. E esses contextos, são necessários nos processos de instrução e mediação para a escolarização formal dos seres humanos, donde possibilita a comprovação da origem histórica, rompimento da dominação colonial e valorização do povo indígena do Brasil.

Esses empoderamentos históricos e raciais, são definidos e contextualizados nos espaços escolares de forma sistemática e pedagógica. Os diálogos, perspectivas e compreensão, ganham enfoque com maior significância, nas escolas, pois, correspondem de forma geral, em visões de mundo para a criticidade e autonomia social.

A escola, portanto, conforme Luciano (2011), é um espaço dinâmico, capaz de possibilitar a instrumentalização do ensino para a edificação da interculturalidade, frente aos diálogos e autogestão dos modos de fomentações sociais, particular e específicas aos povos indígenas. Essa discussão envolve reflexões frente a diversidades e sobre as ideologias que guiam nossa subconsciência frente as desigualdades sociais e ao preconceito.

Para isso, deve-se entender que, as relações de integração dos povos indígenas com o Estado brasileiro, estão pautadas nos acontecimentos ao longo da história e reconhecimento da diversidade cultural entre as raças brasileiras. Porém, Brasil (1998, p. 26) ressalta com a construção do marco da promulgação da Constituição Federal de 1988, a política gerada para fomentar os direitos da escola integradora, como uma “política integradora”, mas que ao reconhecer esses aspectos referentes as diferenciações étnicas dos povos, “[...] seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade [...]”.

A escola percorrida para esse contexto da época, foi pensada para e na homogeneização dos povos originários. Extirpando assim, seus direitos de valorização cultural próprios para a motivação da desconstrução de suas crenças e seus costumes. O índio devia acreditar que, por meio da escola, seriam respeitados e apreciados frente a pretexto de igualdade para todos.

No entanto, o que ocorreu foi um massacre de culturas frente a ideologias de conformidades de desconstrução de identidades como algo comum e natural. Sobre isso, ressalva-se que,

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como

meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (BRASIL, 1998, p. 27).

Por anos essa ideia se constituiu. Somente por volta dos anos de 1970 é que se iniciou um contexto de mudança, fazendo com que ocorresse criações de entidades para apoio e colaboração aos povos indígenas. Dessa forma, conforme Brasil (1998, p. 27), as questões indígenas começam a ganhar contextualizações positivas e importantes para a superação do “processo de dominação e perda de seus contingentes de população”.

Em consequência, estabelece-se nessas transformações, aberturas sociais para as mudanças cabíveis e de direito da afirmação e valorização dos indígenas. Destarte, a educação escolar indígena, recebeu relevância e começou a ser refletida frente as várias culturas e diferentes experiências sociais existentes entre os povos indígenas.

A partir dos anos 1980 e frente a este panorama de luta e direitos conquistados, “[...]sucederam-se projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por ideias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área (BRASIL, 1998, p. 28)”. Com essa visibilidade nacional e com as lutas expressiva dos povos indígenas juntamente com as organizações da União das Nações Indígenas - UNI, estruturam-se as organizações dos professores e outras associações.

Desde então, as questões indígenas, principalmente no que se refere a educação escolar indígena, vem sendo refletida para vencer o preconceito e as desigualdades sociais no campo da formação de professores. Com uma postura coerente, a discussão sobre o processo de escolarização para os indígenas, deve envolver e estar pautada no respeito da diversidade cultural e nas posturas coerentes daqueles que desejam e estão abraçados com a educação sistemática dos índios.

Após séculos de subalternização e lutas para a conquista de espaços sociais e políticos, a construção da escola indígena foi preconizada com sucesso. No entanto, os espaços conquistados, precisam receber a eficácia no que se refere a qualidade de ensino e de profissionais para atuarem no mesmo.

Sobre isso, o Convênio 169³ (2011, p. 35), em seu artigo 26, subscreve como dever do Estado em cooperação com os povos interessados, as seguintes questões, “Medidas deverão ser tomadas para garantir que os membros dos povos interessados tenham a oportunidade de

³ O Convênio 169, dos mais relevantes instrumentos internacionais para o tratamento da questão indígena, pode ser consultado na íntegra em diversos endereços na rede internet. O documento pode ser encontrado em PDF: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf >acessado em: 22/10/2018.

adquirir uma educação em todos os níveis pelo menos em condições de igualdade com a comunidade nacional”.

É com a aprovação do convênio que se postula os diversos deveres do Estado com o respeito a cultura e modos particulares dos indígenas. Por meio destas considerações, o Convênio destaca o reconhecimento e controle próprio das atribuições desse povo, fazendo com que, os mesmos assumam suas formas de vida, desenvolvimento econômico e fortalecimento de suas identidades, línguas e religiões, nos lugares em que se inserem.

Após séculos de lutas e subalternização, os índios do Brasil, conquistaram e preconizaram a construção da escola indígena. Uma escola com princípios particulares, históricos, lingüísticos e culturais, pautada nos contextos dinâmicos das matrizes curriculares, garantindo nos espaços de participação cativados.

Nesses pressupostos, fica claro, a importância da formação de professores indígenas, pois, são eles que mediarão todos essas proposições de princípios, informações e fundamentações próprias a fim de efetivar nos espaços de aprendizagem a educação diferenciada e intercultural nos termos de Convênio 169 (Parte IV – Educação e meios de comunicação), Constituição de 1988 em seu Artigo 210 que aborda as questões sobre a Educação e Artigo 215 que enfatiza a vinculação da cultura na educação e por fim, a LDB em seus Artigos 26, 32 e 78.

1.3 Professores indígenas: atuação, formação e profissionalização

Nos últimos anos, a educação escolar indígena tornou-se alvo de discussões nos setores governamentais e não governamentais, para isso, tornou-se reivindicação indígena, construções de novas demandas para formalizar a implantação de escolas em terras indígenas. Como consequência, essa reivindicação traduz por escola, um modelo de educação escolar de acordo com suas realidades, sistematizadas e valorizadas diante dos saberes tradicionais.

Para tal, deve-se conceituar o envolvimento da comunidade, suas vivências e línguas em consonância com um calendário diferenciado, bem como elementos específicos e essenciais para o ensino e aprendizagem. Frente a isso e as sistematizações, ideias e práticas para a fundamentação dos diferentes profissionais, pontuou-se alguns pontos de perfis de profissionais necessários para a condução e atuação na educação escolar indígena. Para isso,

Espera-se, entre outras competências, que o professor indígena seja um profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; que seja capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna, de modo a ser capaz de compreender

sua estrutura e a gerar materiais para seu estudo em sala de aula; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade, a escola e a sociedade envolvente; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, sequenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver (GRUPIONI, 2006, p. 74).

Dessa forma, os grandes desafios, segundo a sistematização desses pressupostos, atrelam-se a formação inicial e continuada de professores indígenas, como parte primordial do desenvolvimento do docente, pois o mesmo deve possibilitar pensamentos capazes de nortear seu próprio senso crítico reflexivo nas diferentes dimensões e apreensões diante da realidade que o cerca para com os contextos educacionais que norteiam os sujeitos escolares para uma educação diferenciada e peculiar.

De modo para entender esses processos de condução desse profissional adequado, a RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas) nos enfatiza:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades lingüísticas e culturais dos povos indígenas (BRASIL, 1998, pág. 42).

Percebe-se que a formação dos professores indígenas, além de vincular grandes desafios, deve possibilitar dimensões e apreensões distintas, tendo em vista a formação em magistério. Pois essa falta de docentes capacitados e formados, ainda é a grande carência nesse campo, e é frente a esse desafio que surgem o professor índio.

De acordo com Grupioni (2006), o ensino escolar como introdução de conquista, a valorização de mediações condizentes e significativas para com o conhecimento, deve tomar espaço na interculturalidade e multicultural, assumindo dessa forma, a valorização profissional frente as implementações das políticas públicas, bem como a consideração de novos conhecimentos distintos, gradual, orais em detrimento com as práticas, culturas e ciências indígenas.

O professor indígena terá como desafio para enfrentar, então, a incitação de materializar essas nuances, no espaço possível de interculturalidade. Mas para isso, deve-se prepará-lo e oportuniza-lo com ofertas e incentivos de formações. Articulando pressupostos, para e com a proposta de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, se

propõe caminhos, a qual deverão ser seguidos, como um processo escolar culturalmente responsivo.

Nessa perspectiva, toma-se espaço o multiculturalismo. Por se tratar da ideia de cultura, esse contexto vem recebendo lugar para o debate e reflexões acerca das relações culturais e sociais. Sobre isso, Canen (2011), ressalva que o multiculturalismo advém das questões culturais, ou seja, das relações sociais e seus determinantes.

Com esse relativismo cultural, ressalta-se o tão importante é sobre o novo olhar necessário ao papel constitutivo acerca da cultura na sociedade e na visão que norteamos para a formação de identidades e principalmente a formação de identidade docente.

Norteando e analisando o contexto identitário frente ao respeito e valorização dos costumes e aspectos culturais do povo étnico brasileiro, a formação do professor deve estar constituída em um posicionamento crítico e não ideológico. Para assim, não tornar o ensino em procedimentos alienantes com o intuito de diluir as raças, culturas ou realidades.

Em consonância com essas escritas, Grupioni (2006, p. 45) discorre a reivindicação dos originários do Brasil, na qual pauta-se, “em uma escola indígena que lhes sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia”.

Nesse sentido, a relevância na escola se destacou mediante aos movimentos indígenas, conduzindo como consequência das lutas e reivindicações, e, por conseguinte, na organização de uma nova categorização dos profissionais da educação escolar indígena. Porém, a educação conquistada, ainda está longe de ter suas lutas cessadas, visto que o povo indígena, ainda sofre com a resistência gerada pelas realidades de privações, desconfortos e contrariedades que os cercam.

Com a banalização da promoção educacional diante às sistematizações existentes, para se fazer acontecer verdadeiramente, um ensino diferenciado e intercultural conforme se preconiza na LDB/1996, tem surgido por meio de ações

[...] um novo cenário, associações de professores indígenas têm surgido e cumprido um importante papel na organização dos professores, na reivindicação junto a diferentes órgãos de governo, na proposição de encontros, seminários e estudos de temas relacionados à prática escolar, na formulação de princípios e de metas a serem conquistadas (GRUPION, 2006, p. 46).

As questões relacionadas a educação indígena, devem ser respeitadas e cumpridas para com o que é fomentado como direito para a autonomia indígena. Com as formulações conquistadas, os índios têm a oportunidade de contextualizar para seu meio escolar, novos

paradigmas capazes de valorizar e resgatar através dos contextos cotidianos da sua própria realidade, bem como usufruir da liberdade de participação para a produção ativa nos materiais didáticos para as abordagens necessárias nas escolas indígenas.

Resultados dessa maior mobilização dos próprios povos indígenas e de suas organizações, bem como de setores organizados da sociedade civil, podem ser verificados nas importantes e significativas mudanças ocorridas tanto na legislação quanto na política governamental em relação aos povos indígenas no Brasil. (GRUPIONI, 2006, p. 46).

Se no passado a escola desconstruía valores e culturas, atualmente a escola norteia um papel diferente. É através da mesma que se mediará a sistematização e valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos esmagados durante o auge da borracha na Amazônia. E como consequência, espera-se que a escola frente a identidade e cultura indígena, possam influenciar uma nova maneira de enxergar o mundo, com perspectivas dentro ou fora das aldeias.

De algo que foi usado para catequisar e alienar as diversas identidades diferenciadas dos povos originários, a educação e suas composições contemporâneas tem por papel demandar interesses na construção de um Brasil, envolvido no desenvolvimento para a valorização das especificidades, cultura e história das raças brasileiras. Construindo assim, novas formas sadias de relacionamentos para com a sociedade brasileira e também com o mundo.

Para que este processo encontre bom termo, muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de se definir um currículo para esse magistério intercultural, a partir da realidade de cada segmento de professores indígenas em formação. Tempo de contato, grau de domínio do português, experiências anteriores de escolarização, prática docente em sala de aula são alguns dos fatores levados em consideração quando da definição das competências que se espera que este professor indígena desenvolva durante o processo de sua formação que, na maioria dos casos, ocorre em serviço e conjuntamente com sua própria escolarização. (GRUPIONI, 2006, p. 49).

Muito se alcançou nesses períodos de buscas para consensos e acordos, contudo de nada vale as demasiadas discussões se não houver reflexões e entendimentos capazes de vencer o preconceito e a resistência de ideias de aversão ao direito do outro. Do período colonial aos dias de hoje, muito já mudou, porém temos que nos conscientizar que ainda falta para alcançar o respeito para com a dignidade do ser cidadão.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRÍCULO

O estudo sobre a educação intercultural ainda é um processo conflituoso, pois há diferentes entendimentos acerca dessa temática. Todavia, a interculturalidade em seu contexto histórico, se define como uma direção para a vitalização e resignificância dos saberes tradicionais atrelados com os conhecimentos científicos para a educação escolar indígena.

A educação intercultural nos fomenta um novo olhar para uma nova trajetória para as práticas pedagógicas dos professores indígenas, emergindo como possibilidade de sistematizar um currículo escolar próprio e diferente do currículo escolar não indígena. Com esses pressupostos introduzidos no currículo, se concebe a reconstrução cultural e o fortalecimento da cidadania dos índios, negadas de forma injusta e violenta.

Como é imprescindível efetivar a cultura não inata nas orientações da educação formal e constituir relações diretivas como instrumento de fortalecimento dos saberes tradicionais e identidade dos povos originários do Brasil, o objetivo deste estudo visa analisar a educação diferenciada, formação de professores e currículo, no contexto da Educação escolar Indígena.

Nesse contexto, a formação de professores assume uma desafiadora relevância ao se pensar em um processo de preparação acadêmica que esteja em sintonia com as exigências de uma educação que se presta diferenciada. A construção de um aparato pedagógico para o fortalecimento cultural, tem que ser pensado no currículo como tarefa de valorização e reconhecimento dos saberes tradicionais, bem como do seu papel na efetivação e respeito ao diferenciado das sociedades indígenas e relacionamento destas com a sociedade nacional.

Para nortear esta seção, se enfatizou a compreensão da Educação diferenciada como projeto político de respeito às diferenças culturais, fundamentadas no princípio da interculturalidade e da representação democrática. A Educação diferenciada deve ser direcionada atualmente, como proposta pedagógica de fortalecimento e vitalização da identidade indígena, analisando o processo de formação de professores indígenas como princípios norteadores dos valores culturais, da interação intercultural e do currículo enquanto ferramenta necessária e sistemática.

Essa importância cultural demonstra, ao servir como instrumento de conhecimento dos pilares formadores, uma proposta educativa diferenciada. Nesse contexto, vislumbra-se conhecer os processos político-pedagógicos pelos quais e nos quais são estruturadas as políticas educacionais pautada no respeito às diferenças e à cultura dos povos indígenas e o combate ao preconceito.

Pensando em alguns processos de formação já em andamento, este estudo vem contribuir para reduzir lacunas teóricas existentes em torno da Educação diferenciada e a formação de professores indígenas do Brasil. Fomentando ainda, incertezas, ideologias e preconceitos historicamente construídos acerca da concretização da política educacional de cunho intercultural e pluriétnico, na qual é destinada aos povos indígenas.

2.1 A educação escolar indígena como educação diferenciada

A oferta de educação escolar indígena no Brasil ensaia seus primeiros passos com a chegada dos religiosos, especialmente os integrantes da Companhia de Jesus. Tão logo iniciado, de fato, o processo colonizador com o estreitamento do contato entre índios e não índios, aos poucos, foi surgindo a ideia de uma Educação Escolar Indígena, porém, como necessidade imposta do conhecimento dos valores da cultura branca pelos colonizadores do Brasil.

Cabe ressaltar que cada povo que habitava nas terras conquistadas pelos colonizadores europeus, já possuíam suas formas próprias de educação, que se fomentava através da oralidade, de geração em geração. Em um contexto multicultural que imperava (e ainda impera) no Brasil pós descobrimento, a educação escolar indígena é imposta aos nativos da terra *brasilis*, como instrumento de dominação, ao impor a cultura ocidental aos milenares costumes e cultura indígena.

O resultado, já bastante divulgado em pesquisas, foi o fim de grande parte da cultura indígena, e o que é pior da grande maioria dos índios que habitavam o território brasileiro no século XV. Espar (2014, p. 21) ressalta que “com a implantação da escola em terras indígenas, os elementos místicos e centrais da cultura desses povos tradicionais, sofreram amplo e destrutivo processo de discriminação”.

Com a exclusão e proibição de seus princípios culturais, os índios do Brasil foram negando, se afastando e esquecendo dos próprios costumes, até chegar à aceitação da escolarização diante das suas particularidades e diferenças sociais. No entanto, o que a classe opressora ocultava dos nativos do Brasil, era o grande objetivo do projeto educativo formal, na qual visava, a eliminação da cultura indígena.

Visto como um empecilho ao desenvolvimento do país, durante séculos, os índios foram pensados como pessoas sem almas e sem cultura adequada aos padrões do cristianismo da época. Nessa visão, os povos originários, viveram em transição à uma civilização e assimilação da cultura imposta por outros. O resultado desse processo ideológico, quase dizimou todas as nações indígenas.

A escola era a grande arma das massas colonizadoras. Utilizada como ferramenta para alienar e escolarizar o índio, incorporando os índios como mão de obra à sociedade brasileira. Ao analisar o impacto devastador da implantação da educação escolar nas aldeias no período colonial, o MEC afirma que

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (SECAD – MEC, 2007, p. 11).

Macedo (2015, p.43) assinala que nas últimas décadas ocorreu um intenso processo de político reivindicatório posto em curso pela sociedade civil organizada e lideranças indígenas, com o objetivo de assegurar “uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades.”

Pensada a partir destes pressupostos, a educação se torna uma ferramenta para as sociedades indígenas defenderem seus direitos junto aos poderes constituídos, além de poderem dialogar de forma construtiva com as diferentes culturas que integram o Estado brasileiro. Dessa forma,

a educação passa a ser considerada pelos indígenas, como espaço estratégico e relevante em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia (URQUIZA, 2017, p. 54).

A luta trava-se em torno da ideia de criação de uma educação realmente diferenciada aos povos indígenas, que respeitasse suas especificidades culturais e garantisse a perenidade de sua língua e de sua história. Surge assim, no âmbito das lutas e movimentos, por democracia no Brasil e pelo respeito aos diferentes povos e culturas, o conceito de educação diferenciada, como bandeira de ação pelo respeito e garantia da manutenção da cultura indígena.

Grupioni define educação escolar indígena com a seguinte afirmação:

conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, até então estranhos à vida indígena, voltados à introdução da escola e do letramento (GRUPIONI, 2000, p. 274).

Esse processo educativo, conforme Espar (2014, p. 43), funda-se “numa ruptura epistemológica, política e ideológica com as pedagogias dominantes”. Tem por finalidade principal resgatar a história, a língua e os demais aspectos da cultura de um grupo,

aproximando-o do debate político com os demais setores da sociedade nacional. Nesses pressupostos a escola diferenciada é definida da seguinte forma:

é aquela que abriga acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos, que está a sua força como instrumento indígena (SILVA, 2001, p.16).

Reconhece-se a Constituição Federal de 1988 como marco legal da garantia de uma educação de valorização da cultura indígena, planejada e executada com base nas formas próprias da aprendizagem de cada etnia. O projeto constitucional também prevê a utilização de pedagogia própria, que atenda as especificidades de cada etnia.

Para Baniwa, a educação diferenciada representa uma grande conquista no relacionamento dos povos indígenas com os não indígenas e um grande passo na expansão do estado democrático de direito às chamadas minorias culturais. Esta proposta educativa emergiu na conjuntura educativa nacional, com a finalidade de

[...] pensar e praticar os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos. São, portanto, escolas com projetos político-pedagógicos próprios, capazes de atenderem às necessidades das comunidades específicas e com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica. (LUCIANO, 2006, p. 158).

Nesse contexto de reconhecimento do ‘outro’ como dotado de cultura, mais um termo é levado em conta na literatura especializada quando se trata de educação diferenciada: o de específico. A utilização desse termo indica que cada povo possui sua própria cultura, sua própria história, formas próprias de aprender e de ensinar, que vai demandar uma educação diferenciada para cada povo.

Sobre isso, Espar (2014, p. 44) corrobora também, afirmando que este termo “dá conotação de que cada povo indígena tem uma cosmovisão diferente (ou específica), a partir dela se dá a relação desse povo com a natureza, com a terra, com o outro (índio e não-índio)”. Nestas proposições de conquistas, o Artigo 210 da Constituição de 1988 define a garantia de educação diferenciada para as comunidades indígenas, quando afirma que:

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988, p. 124).

Essa conquista se deu frente à muitos conflitos ao longo da história. Vale ressaltar que, com o processo de dominação, os índios contraíram muitas doenças e foram inseridos no modelo de processo da produção ocidental. Além de ser desconsiderado suas peculiaridades, os povos tradicionais não acumulavam quaisquer riquezas, visto que viviam culturalmente de maneira diferente dos modos progressistas dos europeus obtinham e vivenciavam.

A aprovação dos direitos indígenas, principalmente no que tange a educação escolar específica, demonstram o fortalecimento e dignidade de um povo que não aceitaram o conformismo de uma ideologia de submissão. A fomentação da conquista em leis, representa a resistência da imposição cultural que foi marcada pela opressão tensionada à exploração de vida e da mente humana.

A aprovação da Constituição de 1988, ocorreu pela maioria dos países latino-americanos a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Considerada um marco internacional na luta por uma educação formal que atendesse às demandas indígenas, a OIT obriga os Estados signatários a assegurar uma educação escolar que respeite e valorize “a condição de diferença cultural e linguística e as formas tradicionais de conhecimento” (TEIXEIRA & LANA, 2012, p. 10).

Em meio à conflitos e conquistas dos povos tradicionais, surgiu o conceito de Educação diferenciada, na qual deve ser ofertada de maneira diversa daquela promovida nos centros urbanos. Portanto, no que se refere à política educacional específica, a Convenção 169 da OIT considera a educação diferenciada e a formação de professores os dois grandes pilares da valorização e revitalização da cultura dos povos tradicionais.

No processo de atribuição das responsabilidades públicas para a garantia da educação diferenciada aos povos tradicionais, a Convenção 169 da OIT afirma que:

A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado (CONVENÇÃO DE 169 da OIT, 2011, p. 35).

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) surge nos anos 1990 para reforçar ainda, o disposto da Carta Constitucional de 1988, estabelecendo a oferta de uma educação escolar indígena com base em uma proposta intercultural e bilíngue.

Essas bases sólidas oportunizaram de maneira sólida, a garantia da não descaracterização dos costumes, tradições e culturas dos povos nativos. E para fortalecer esse contexto, emerge também o currículo intercultural, no qual, transcende as relações sistematizadas entre índios e não indígenas.

Espar (2014, p. 27) reforça que a “LDB é o primeiro documento que trata de um currículo diferenciado e estabelece o diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes universais, colocando a interculturalidade como eixo central do currículo.”

Passados mais de duas décadas do reconhecimento desse direito a nação indígena, percebe-se que na prática, ainda impera uma série de obstáculos para a implantação de uma educação específica e diferenciada a cada povo originário. Há em curso a necessidade de articulação entre os diversos setores nos três níveis da administração que possam viabilizar a implantação de políticas públicas de expansão da oferta deste modelo educativo.

Dentre os desafios para a expansão da Educação Escolar Indígena Diferenciada e Específica, SECAD - MEC apontam a necessidade de

- i) preencher de sentido o que preceitua a LDB quando estabelece a necessidade do *regime de colaboração* entre as três esferas administrativas (municipal, estadual e federal) para o pleno desenvolvimento da educação junto às comunidades indígenas; ii) fortalecer e promover a participação indígena na formulação, implementação e avaliação das políticas em curso; iii) garantir a formação de pelo menos 4.000 professores indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural nos próximos quatro anos; iv) incrementar a produção de livros, publicações de referência, DVD e CD de autoria indígena, para uso nas escolas e fortalecimento dos currículos diferenciados; v) consolidar o apoio financeiro aos sistemas de ensino para construção, reforma, ampliação e equipamentos de cerca de 2.000 escolas nas aldeias; e, vi) implantar o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas indígenas articulados com a formação profissional dos jovens indígenas em articulação com os projetos societários de futuro de cada povo (SECAD – MEC, 2007, p. 36).

Para que essas situações sejam consideradas e solucionadas, é preciso de resistência e organização dos povos. Assim, os ataques à essa nação serão minimizados e a ideologia dominante percebida e desconstruída, na lógica de que todos somos iguais conforme os preceitos das leis e cidadãos específicos de uma mesma nação.

2.2 A formação de professores no âmbito da educação escolar diferenciada

Juntamente as problemáticas já citadas, uma das consolidações norte para a garantia da educação escolar indígena, é a formação dos professores indígenas. Todavia, não se pode esquecer que essa compreensão para a garantia da qualidade da escola indígena, cabe ao compromisso dos governantes com inserções de políticas públicas adequadas as especificidades dos povos, resistência dos movimentos e compromisso dos professores indígenas no fortalecimento da identidade e ressignificação das propostas pedagógicas, com bases na cultura e saberes tradicionais das comunidades e aldeias com a qual mediam a educação formal.

Atualmente, a educação escolar indígena diferenciada, enfrenta enormes desafios para se efetivar no cenário geográfico e cultural da maioria das comunidades indígenas. Como afirmam Teixeira & Lana (2012, p. 132) pelo Brasil a fora percebe-se diversos exemplos de governos que implementam políticas públicas contrariando “a realidade sociocultural dos povos indígenas, representando o verdadeiro retrocesso no processo de luta indígena por uma educação diferenciada e bilíngue”.

No entanto, os desafios desta proposta educativa não param por aí, visto que não basta apenas condições físicas adequadas para o seu devido funcionamento, como prédio, carteiras, material didático e luz elétrica, por exemplo, mas carecem, sobretudo, de profissionais da educação de preferência das próprias comunidades indígenas, com formação adequada para atender, de forma integral, as demandas das sociedades indígenas, além, é claro, da utilização de uma proposta curricular construída para atender as exigências de cada povo originário.

A formação de professores indígenas deve ser gerenciada com base da educação escolar indígena diferenciada e que atenda aos interesses e direitos dos índios que vivem nas comunidades tradicionais. Com isso, conforme Urquiza (2017) além de dar um importante passo para a preservação da cultura indígena, evitando mais descaracterização culturais, cria-se a possibilidade de diálogo com os conhecimentos cientificamente produzidos pela sociedade nacional e internacional.

A convenção 169 da OIT tece importantes orientações quanto à formação de professores para atuar na educação formal a ser assegurada aos povos indígenas. Esse documento preconiza a importância de

Identificar que a importância da formação de professores indígenas e da oferta de um programa específico de formação de professores para cada povo diz respeito tanto ao fundamento do direito à educação diferenciada nos termos do Convênio 169, que é o de gerir o próprio futuro, como aos princípios de participação e ao objetivo de transferir aos povos interessados a responsabilidade pela realização dos programas de educação (TEIXEIRA & LANA, 2012, p. 125).

Cabe acrescentar que a formação do professor indígena se reveste de importante ferramenta de enfrentamento dos desafios políticos propostos pela sociedade nacional, e que em muitos casos provoca impactos negativos na cultura indígena das diferentes etnias. Contrariamente a esta proposta de educação formal se relata,

[...] uma estrutura escolar que não está organizada para a compreensão e respeito às diferenças culturais, além de não permitir o alcance desse objetivo, afasta os indivíduos da vida comunitária que fortalece seu pertencimento étnico (SECAD - MEC. 2007, p. 42).

Foi no âmbito do discurso da vitalização e fortalecimento das culturas indígenas, nos termos da responsabilidade pública em assegurar a Educação diferenciada aos povos nativos, que o Governo Federal, através do Secad/MEC desenvolveu o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural. Conforme Secad o projeto tem por Objetivo Geral:

Garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas (SECAD - MEC. 2007, p. 42).

O Projeto segundo SECAD-MEC (2007), vem sendo implementado por meio do apoio a programas voltados à formação continuada de professores para o magistério indígena; fomentação a elaboração de material didático, com a participação de membros das comunidades em consonância com as realidades culturais de cada grupo tradicional e apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação para a criação de seus próprios programas correlatos.

A formação de professores para o magistério indígena, de forma a assegurar os interesses sociais e culturais desses povos, deve levar em conta questões centrais, tais como a interculturalidade e a adoção de um percurso metodológico peculiar às culturas indígenas.

Na concepção de Aguilera,

Os princípios da proposta intercultural são aqui percebidos como ferramentas pedagógicas para construção da possibilidade de diálogo entre os saberes cientificamente produzidos. Assim, concebemos a possibilidade da interculturalidade, de decolonizar (URQUIZA, 2017, p. 50).

Decolonizar conforme Urquiza (2017), se refere as estruturais sociais políticas e a visão de mundo impostas pelos agentes da colonização. Todavia essa proposta não é uma tarefa fácil, principalmente com a pressão do Estado para o cumprimento dos fomentos do processo educacional e sem a compreensão de muitos que, os princípios pedagógicos dos povos tradicionais, deve ter como base, seus fundamentos próprios de aprendizagem.

Partindo dessas premissas, Urquiza (2017) afirma que o discurso intercultural possui a função de aproximar intencionalmente as diferentes culturas, promovendo um diálogo baseado no respeito mútuo e na troca de saberes e experiências entre as partes. Por outro lado, se pode problematizar, o eurocentrismo e o discurso ideológico que ainda se encontra inserido nas falas, nas ações e até mesmo em muitos projetos governamentais da sociedade pós-industrial.

Ainda, conforme Urquiza (2017), esses pressupostos, promovem a articulação entre as diferentes culturas em seus diferentes espaços. Por outro lado, tem o papel de levar os sujeitos em formação a pôr em discussão os ditames dominantes, que durante muito tempo consideram

a cultura indígena como sendo inferior e sem função no processo de construção da sociedade nacional.

Em um processo de formação de professores indígenas para a educação intercultural junto aos povos nativos, o posicionamento intercultural vai permitir um novo posicionamento metodológico dos sujeitos envolvidos, qual seja o de enxergar o Outro como dotado de cultural e de capacidade de transformar o mundo.

Nesse processo, a interculturalidade tem o papel de desfazer muitos preconceitos construídos no contexto do processo colonizador, e ainda bastante em voga nos meios social, educacional e político. Para Urquiza (2017, pp. 63-64) o processo de formação intercultural de professores deve primar pela “busca pela consolidação de direitos e valores de cidadania em consonância com o ordenamento jurídico vigente, fruto de movimentos e protagonismos reivindicatórios das comunidades indígenas”.

2.3 PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: uma Formação Continuada de Professores para a Educação Escolar Intercultural e Diferenciada

A iniciativa do programa ‘Saberes Indígenas na Escola’ é uma ação que valoriza a cultura e a democracia no contexto da leitura e oralidade do mudo indígena. Nesse quadro de atuações, a escrita ganha proporção por transformar e contextualizar a realidade cultural, desenvolvendo autonomia e valorização identitária dos povos indígenas do Brasil.

Esse acontecimento, traz um novo paradigma que objetiva contextualizar os saberes cotidianos de cada etnia, bem como a participação mais presente dos povos indígenas, na produção de seus materiais didáticos para a educação escolar indígena frente o que diz a Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas,

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. 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. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal, mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (BRASIL, 1998, p. 24).

Dessa forma, a participação dos povos indígenas na construção de materiais diferenciados, intercultural e voltado as suas realidades, possibilitarão aquisições de novos conhecimentos aos envolvidos no processo de alfabetização. A escolha dos eixos deve estar de acordo com a realidade de cada povo, requerendo dos professores indígenas, motivações pelos interesses da sua própria realidade e contextos dos saberes que serão norteados nas escolas.

Eles não só podem mediar como podem e devem relacionar os saberes, as vivências da comunidade local com as didáticas já propostas e fomentadas na RCNEI. Por isso, é necessário que professor, além de uma formação com qualidade, tenha domínio das temáticas indígenas bem como a proposta do programa. Isso alavanca a importância de o professor ser da mesma etnia da comunidade trabalhada, ou seja, onde desenvolve suas atuações para o ensino e aprendizagem.

Esse papel mediador do docente deve se iniciar no processo de alfabetização, pois é nessa fase que a criança começa um processo de compreensão do seu passado, significando, que é por meio desta fase que, vão se unir emoções, passado, presente e curiosidades. A criança irá se desenvolver melhor com o que ela já conhece relacionando com a história de seu povo e com as informações contemporâneas acerca do contexto em que ela se insere.

Sobre isso, Freire (2006) nos enfatiza que a vida da criança se encontra em reiniciação de ciclos para as avaliações e investigações de aprendizagens. Fazendo com que a conscientização sobre as suas primeiras percepções alavancadas na valorização de sua raça, norteie, ao mesmo tempo, uma forma de encarar e se reconhecer nos procedimentos e questionamentos das questões que abarcam o mundo, havendo aí, um processo educacional recíproco.

Pensando nisso, a proposta da ação do Programa Saberes Indígenas na Escola, intenciona propiciar reflexões de como o índio se vê. Já que para fazer novas possibilidades por meio nas formações e de aprendizagens o que se vive em sua cultura, provocando nos professores a percepção, para indicar e criar possibilidades reais de como fazer a educação escolar no seu próprio contexto local.

A narrativa do PSIE, visa uma educação escolar pautada no conhecimento tradicional e cultural. Com isso, os professores tornam-se o elo de ligação desse contexto, constituindo como considerações, além da liberdade de atuar em sala, a construção de uma educação caracterizada na motivação e incentivo para que esses professores, possam se sentir autores, capazes de construir e alavancar o processo escolar com os conhecimentos fora e dentro dos contextos reais que se vivem.

Diante dessas perspectivas, Canen e Xavier argumentam,

A formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania (CANEN e XAVIER, 2011, p. 642).

Nessa concepção, com autonomia educacional e incentivo profissional, acredita-se que os professores, seja por meio do PSIE e outros, desenvolveria estudantes integrado aos conhecimentos da educação indígena, a qual era passada de forma oral entre geração para geração, oportunizando, a criança juntamente com seu povo, a valorização de seus conhecimentos tradicionais, interculturais e também com os conhecimentos do mundo não indígena.

A formação continuada de professores, a partir da perspectiva do PSIE, subsidiará visões aos professores atendidos, para a compreensão acerca das identidades representativa de culturas diferentes, bem como, os desafios do índio ser percebido “diferente” e como descentralizar isso de forma a valorização da própria raça. Nessa perspectiva, os professores evidenciam um currículo próprio no meio em que trabalham, fomentando a inclusão dos grupos identitários com a promoção real das políticas e programas formativos à qual é preconizado em lei.

Porém, em um ensaio sobre o assunto, Tardiff (2000), enfatiza que os cursos de formações devem implicar as questões do respeito e da diferença ao outro, visto que, a lógica disciplinar muitas vezes, se equivoca quando considera os estudantes, seres virgens, não considerando suas crenças e culturas próprias como componentes sociais e não apreciando essas questões como questionamentos identitários e éticos em sala de aula.

Mesmo os estudantes sendo pertencentes de um mesmo local ou etnia, ainda assim, deve-se considerar as formas de conhecimento familiar que obtiveram. Há que considerar formas de ensino com as informações e conhecimento das realidades indígenas e não indígenas. Para assim, formar, uma educação escolar sustentável na cultura e sociolinguística desses povos para com a qualidade da educação escolar que almeja nos processos educacionais frente a paradigmas da identidade indígena e não indígena.

Essa transformação de construção oportuniza a educação escolar de qualidade para os povos indígenas, uma vez que a ação do programa abrange todas as etnias adeptas ao programa, norteando os conhecimentos próprios, bem como, garantindo com satisfação o que fomenta a lei na SEÇÃO I – “DA EDUCAÇÃO” da Constituição brasileira de 1988.

As ações do programa mencionado, está baseado em um processo de aprendizagens, considerando o letramento oral que finda na escrita valorizando a diversidade sociocultural e sociolinguística de cada etnia.

2.4 Currículo, interculturalidade e os saberes tradicionais

As temáticas currículo, interculturalidade e os saberes tradicionais, são questões em torno do currículo que tem sido alvo de debate por estudiosos da educação, na qual abordam-se aspectos de suma importância como instrumentos de promoção da democracia, bem como, instrumento de preservação dos interesses ideológicos das classes dominantes na sociedade.

Nesse contexto, a interculturalidade assume relevância político-cultural, visto que, vem servindo no contexto educacional, como ferramenta de interação e de possibilidades do diálogo entre os diferentes grupos étnicos e instâncias sociais. Além disso, aproxima o debate entre os interesses indígenas e o Estado nacional, reforçando o respeito cabível entre os povos e a consequente redução da carga de preconceito existente na sociedade.

No campo do debate cultural, os saberes tradicionais são visualizados a partir da lógica do ambiente que os produziu, e que representam uma forma de conhecimento de alto valor para a manutenção das comunidades indígenas. Mas essa forma de conhecimento não é filha da ingenuidade, porém, fruto da observação realizada durante décadas, séculos e milênios por povos que possuíram e ainda possuem uma forte relação com o meio ambiente.

Por isso, compreender o currículo, a interculturalidade e os saberes tradicionais enquanto pilares para a construção de uma sociedade plural, e baseada na igualdade de oportunidades, determina que cada vez mais é necessário interpretarmos a representação do contexto histórico, bem como, seus condicionamentos frente as ideologias idealizadas pelas forças determinantes das ocorrências e lutas intimamente ligadas na periodização social, econômica e política da história brasileira.

O currículo representa-se no século XXI, como instrumento de resgate, construção de identidades e de transgressão da ordem cultural vigente no Brasil desde o processo colonizador. Por outro lado, pôr em discussão a interculturalidade significa traçar um caminho possível para o diálogo respeitoso entre as diferentes culturas.

2.4.1 O currículo como espaço de construção de significados

O currículo, enquanto conjunto estruturado de saberes e práticas pedagógicas a integrar a proposta de cidadão e de sociedade que se pretende construir, tem sido tema de calorosos debates. Nas últimas décadas este debate tem se travado em torno da função do currículo em uma sociedade, que em muitos aspectos ainda possui os velhos ditames colonialistas.

Perelli (2008) ao discorrer sobre a origem do currículo, reforça que, considerando que se trata de qualquer indicação do que se ensina, pode ser anterior à Platão. Por outro lado, entendido como um instrumento de massificação da sociedade industrial, o currículo tem suas origens nos Estados Unidos da América no início dos anos de 1920.

Berticelli (2001) assinala que o termo currículo deriva do verbo latino *currere* (correr), donde deriva *curriculum*, termo ainda bastante utilizado. Na literatura especializada observa-se uma série de definições para palavra currículo, onde cada definição procura privilegiar determinados aspectos da educação, levando em conta o tempo e o espaço em sua formulação.

No atual contexto educacional, as discussões em torno do currículo começam por defini-lo, partindo do ponto de vista das especificidades dos povos. Levando em conta este prisma, o currículo pode ser definido como um espaço de criação, recriação e transgressão dos valores sociopolíticos vigentes; uma ferramenta de esclarecimento e de soltura das “amarras” ideológicas nas quais as camadas oprimidas encontram-se enclausuradas. Por outro lado, olhando do ponto de vista do poder dominante da sociedade, o currículo pode ser definido, conforme Ghedin (2007, p. 17), como uma “imposição política que privilegia uma determinada visão de cultura, impondo-se como ideologia hegemônica.” Um instrumento de manutenção da ordem e dos interesses capitalistas no interior da sociedade.

Visitando ainda mais as definições para a palavra currículo, Piletti (2002, p. 52) reforça que tradicionalmente,

A tendência, nas décadas recentes, tem sido usar o termo currículo num sentido mais amplo, para referir-se à vida e a todo o programa da escola. Inclusive as atividades extraclasse. Aliás, as atividades extraclasse são muito importantes para a formação da personalidade da criança. Elas enriquecem o plano escolar e, conseqüentemente, a personalidade da criança. Além disso são uma importante fonte de motivação.

Em uma análise estrutural do currículo, percebe-se a existência de diversos aspectos imperceptíveis ao leitor desavisado em uma proposta curricular hegemônica. É o que Apple (2002) denomina de currículo oculto, referindo-se aos aspectos da experiência cultural que não

estão claros na proposta, sendo apresentados de forma sutil, que pode provocar um fácil engano de análise e de interpretação dos saberes que apresenta.

Dale (1977 apud FORQUIN, 1993) acrescenta que utilizarão a noção de “currículo oculto” ou “programa latente” (“hidden curriculum”) para fazer sobressair bem a diferença entre o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos estudantes.

Esta concepção de currículo carrega em seu interior o peso da ideologia dominante, enquanto ‘força matriz’ do controle social. Nesse contexto, dentro da escola, esta proposta curricular só contribui para a reprodução ideológica dos valores hegemônicos, na medida em que fortalece as relações de subordinação dos sujeitos e das instituições na sociedade. Visto por este prisma, para Perrelli (2008) os currículos agem no sentido de distorcer a importância de fatos históricos, criando explicações que atendam aos interesses dos poderes dominantes da sociedade. Esse modelo de currículo “aprisionam, descontextualizam e congelam os saberes, sejam eles tradicionais ou não” (PERRELLI, 2008, p. 13).

Nesta linha de análise, Moreira e Silva (1999, p. 8)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...], ele tem história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Migrando do terreno político-filosófico para o campo educacional, do qual sobressaem-se, neste ponto das teorias curriculares. Veiga-Neto (2001, p. 94) usa a expressão,

“Teorias curriculares para designar um hoje amplo campo de conhecimento que se vale ora da sociologia, ora da história, ora da pedagogia, ora da economia, ora da epistemologia, ora da linguística – e todas elas nas suas mais variadas escolas, tendências ou perspectivas – para descrever e analisar – e, às vezes, intervir sobre – aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e quem vem sendo denominado nos últimos quatro séculos de currículo”.

Conforme Pacheco (2005) no campo curricular sobressaem-se, pelo menos três teorias: a *tradicional*, a *crítica* e *pós-crítica*. A Teoria Tradicional, predominante no Brasil até os anos de 1980, se preocupa “com a forma e os objetivos da educação para formar uma massa de trabalhadores especializados ou uma educação acadêmica, oferecida para a população menos favorecida”.

As teorias críticas, baseadas em correntes marxistas, por sua vez, vieram problematizar o conhecimento ensinado, buscando encontrar seus verdadeiros objetivos. “No centro da questão dessas teorias estavam a preocupação em conhecer as diferenças sociais e os mecanismos de controle do poder para superá-los” ESPAR (2014, p. 56).

A construção curricular prescinde de uma seleção de saberes considerados válidos. No entanto, Espar (2014, p. 54) adverte que tarefa igualmente importante são as classes menos favorecida estarem a par da origem desses conhecimentos, quem os selecionou e o que está por traz das escolhas feitas. O aludido autor assinala ainda que esse processo de seleção não é inocente, uma vez que reflete os interesses e visão de mundo de determinados grupos propositores, geralmente situados na posição de comando social.

Pacheco (2005, p. 20) vai definir o currículo, afirmando que se trata de

[...] um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.

No transcorrer dos últimos dois séculos, no entanto, fatos como a Revolução Industrial e o conseqüente avanço tecnológico, provocaram importantes mudanças sociais e científicas, levando educadores a questionar o conceito de educação e de currículo. Nesse contexto de mudanças estruturais, Apple (1996, p. 127) argumenta que o currículo pode ser definido como toda a vida escolar de uma criança. Nesse sentido, a construção de uma proposta curricular deve levar em conta, a capacidade que este documento pode possuir de levar o educando a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Nesse processo, a utilização do princípio da interculturalidade, segundo Urquiza (2017) toma como direção central, a inclusão curricular como possibilidade de se ressignificar e valorar os elementos culturais de forma diferenciada e específica para as construção e atuação social. Diante desse contexto, o currículo possibilita a problematização do discurso eurocêntrico e dos valores dominantes inseridos idellogicamente na sociedade.

Como uma construção que ocorre dentro de uma determinada cultura, Pacheco (2005) enfatiza que a “descoberta” dos interesses que defende só será possível, quando as diretrizes curriculares são relacionadas às condições históricas que as produziram. E essa tarefa vai demandar o engajamento da sociedade civil organizada no processo de construção de um determinado projeto curricular, único percurso possível para que os interesses das classes populares sejam contemplados nesta proposta de sociedade.

O currículo sempre esteve ligado à ideia de controle social realizado pelos poderes dominantes da sociedade, sendo, pois, instrumento de manutenção do *status quo*. Para Perrelli (2008) é preciso entender as formas de dominação capitalista como necessidade urgente para a construção de uma proposta curricular e, nesse processo de lutas de classes, cabe à sociedade civil organizada, lutar por um projeto educacional que dê visibilidade aos interesses das classes dominadas, às diferentes culturas e aos valores democráticos. Insere-se deste projeto, evidentemente, a inclusão de elementos da cultura indígena, tais como os conhecimentos tradicionais, dada a sua importância como fonte vital de informações que pode beneficiar toda a humanidade.

Para Ghedin (2007, p. 71) um currículo que traga o germe da sociedade democrática e da valorização das diferenças culturais, deve ser visto como

Um espaço, um campo de produção e criação de significados. Com este instrumento se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais. No currículo trabalham-se os sentidos e significados recebidos e materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação.

Como campo de criação de significados, uma proposta curricular que atenda aos interesses da sociedade como um todo, deve ser construída de modo a abrir espaço para todas as formas de conhecimento, indo desde os conhecimentos tradicionais dos povos originários, os de origem afro, até os cientificamente produzidos. Cabe ressaltar a importância, conforme Apple (2002), de garantir a presença no currículo, da experiência educacional dos diferentes povos, especialmente em um país multicultural, adotando como ferramenta de construção a linguagem intercultural e multicultural, que devem contribuir para a articulação política entre os diferentes povos e culturas.

As culturas tidas como subordinadas e marginalizadas, como as indígenas e a cultura afro, por exemplo, devem ocupar lugar central em um currículo para o respeito às diferenças. Grupioni *et al* (2006, p. 53) corrobora esta análise, afirmando que,

a riqueza do patrimônio cultural e lingüístico dos povos indígenas e sua apropriação dos conhecimentos relevantes para a interação cidadã com a sociedade nacional deve ser expressas em formulações que reflitam os projetos societários e identitários de cada comunidade.

Silva (2001) assinala que o currículo para uma educação contextualizada e que seja potencialmente fomentador do discurso da igualdade de direitos e respeito às diferenças culturais, deve ser amplamente discutido e problematizado pelos sujeitos que os constroem. Os conhecimentos que determinam o currículo, devem passar pelo crivo da análise crítica, de forma

a estabelecer sua validade teórica e prática para as gerações presentes, além de projetar demandas para o futuro.

Diante desses pressupostos, Candau (2011) norteia que, pensar em um currículo na qual considere a cultura diante das diferenças de cada povo, é uma conquista na qual a construção da sociedade com uma estreita relação entre as diversas relações política, social e cultural, um cenário totalmente diferente do projeto de currículo homogêneo.

Berticelli (2001) afirma que o currículo, influência a formação das pessoas, sendo, pois, determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual, cultural e social. Lopes e Macedo (2011) acrescentam que o currículo deve promover, não apenas a aprendizagem de conhecimentos considerados relevantes cientificamente, mas, regras de socialização. Os autores afirmam que “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais deve agir em sociedade”, ou seja, o desenvolvimento social do ser humano é gestado também no ambiente escolar (LOPES & MACEDO, 2011, p. 26).

Longe de ser uma proposta hegemônica nas escolas, a construção de um currículo que possa acolher as diferentes culturas pela via do diálogo e do respeito, começa com a transgressão aos valores dominantes vigentes. Partindo desse princípio, Gimeno Sacristán (2001, p. 123-124) acrescenta que,

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação.

No processo de construção curricular, Ghedin et al (2007, p. 56) consideram que é preciso “enriquecer uma discussão em torno do conhecimento e das relações de sala de aula e compreender o currículo para eliminar as arestas que permitem o vigor dos discursos dominantes”.

Os referidos autores apontam ainda a necessidade de desenvolver uma ampla reflexão teórica sobre o currículo, sobre os conhecimentos que pretende veicular em sala de aula e aos interesses que estão por trás das propostas curriculares (GHEDIN *et al*, 2007, p. 56).

2.4.2 A interculturalidade como discurso do direito à diferença

O princípio da interculturalidade vem sendo estudado nas últimas décadas, por diversos estudiosos, a fim de promover uma educação de qualidade e diferenciada à qual os povos indígenas tem direito constituintes. Percebe-se então, a interculturalidade como uma ferramenta de aproximação e de promoção do diálogo entre as diferentes culturas. Além disso, este posicionamento possibilita uma reflexão e revisão dos saberes considerados válidos, e que são apresentados como absolutos tanto na sociedade como na escola.

Baseado em Walsh (2001), pode-se definir a interculturalidade como um processo de relação respeitosa entre diferentes culturas, com vistas à troca de experiências e conhecimentos para o esclarecimento das verdadeiras causas dos problemas sociais. Nas palavras do referido autor a interculturalidade pode ser definida como:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (CANDAUI, 2008, p. 52).

Espar (2014, p. 64) adverte que o termo intercultural, então, exige mais do que o respeito e o reconhecimento de uma diversidade; ele procura identificar, desnaturalizar e questionar os problemas e conflitos causados nas relações e condições históricas e atuais, da dominação, da exclusão e desigualdade; ele busca a transformação da sociedade numa perspectiva descolonial.

Em Urquiza (2017) é discutida a proposta de interculturalidade como ferramenta de descolonização do currículo e da educação como um todo. Para Urquiza (2017), baseado em Walsh (2009), a descolonização, seja da educação ou do currículo, passa pelo questionamento das estruturas sociais, políticas, da proposta de educação e teorias produzidos no contexto da colonização. Questiona-se, nesse contexto, a suposta neutralidade do conhecimento científico, pondo em discussão seus postulados e explicações para os fatos e fenômenos sociais. Ainda, o mencionado autor diz que,

A interculturalidade, no campo epistêmico como proposição paradigmática, põe em discussão e em dúvida, as múltiplas certezas e postulados, de uma totalidade teórica dominante, que impregna o processo de construção de conhecimentos em nossa sociedade (URQUIZA, 2017, p. 15).

Nesse percurso teórico, o discurso da interculturalidade tem como uma de suas diretrizes a inclusão do “Outro”, ou seja, das diferentes culturas no processo de diálogo para a construção de uma educação para a inclusão. Nesse campo, a luta da interculturalidade é uma luta contra

os postulados eurocentristas, que durante séculos educaram gerações após gerações dentro dos propósitos dos interesses dominantes.

Uma sociedade que, em seu processo de construção, pretende ancorar no respeito às diferenças, a ferramenta da interculturalidade pode levar os sujeitos que dela participam, conforme Candau (2008) a reverter a lógica da monoculturalidade, tão presente nos currículos e na dinâmica escolar. E no lugar dessa lógica, expressar nos sistemas educacionais, um projeto de sociedade caracterizado pela valorização das diversas linguagens, das diversas culturas, formas diferentes de conhecimento e de pluralidade metodológica. Olhando por esse prisma,

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina *hermenêutica diatópica*. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p, 54).

Algumas características são identificadas por Candau (2008), na perspectiva intercultural. Para a autora, a primeira, considerada básica, diz respeito à “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presente em uma determinada sociedade”. Essa característica entra em conflito com as propostas de inclusão radical de identidades culturais. A outra característica identificada pela a autora, é a que defende a

[...] afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (CANDAU, 2008, p, 51).

Candau (2008) assinala que com o discurso intercultural está em curso um relacionamento cada vez mais efetivo e positivo entre a superação das desigualdades e o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas. Para a autora

a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais (CANDAU, 2008, p, 46).

O avanço das pesquisas sobre as aspirações das diferentes culturas na sociedade globalizada, ou em processo, demonstram que a visão sobre o paradigma da igualdade vem sofrendo profundas alterações. Conforme Candau (2008), fica claro que nas últimas décadas a luta dos povos por direitos iguais vem sendo substituído pelo direito de ser diferente.

No livro intitulado *Ciladas das Diferenças*, de 1999, do autor Pierucci, faz as seguintes observações:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. He right to be different!, como se diz em inglês, o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERUCCI. 1999 *apud* CANDAU, 2008, pp. 46-47).

É nesse campo de um modelo social baseado no respeito ao direito de ser diferente, que o princípio da interculturalidade assume posição de relevância incontestável. Trata-se, pois de um recurso teórico de consolidação democrática, mas que necessita ser compreendido pelos sujeitos do processo histórico em construção social.

Para Teixeira; Lana (2012), diante dos desafios existentes atualmente no que compete à construção de uma sociedade realmente democrática, a interculturalidade só será efetivada como instrumento de aproximação e de interação entre os diversos povos. Advoga-se nesse processo, a promoção da escola da diversidade, de um currículo que possa acolher todas as matrizes culturais como uma riqueza a se descobrir.

2.4.3 Saberes tradicionais dos povos da Amazônia: configurações e construções para a atuação escolar contemporânea

Inicia-se esta seção discutindo algumas questões em torno do uso do termo “tradicional” para nomear os conhecimentos de origem indígena. Perrelli (2008) assinala que o termo *tradicional*, quando associado aos conhecimentos indígenas, possui uma conotação de imobilidade histórica, com ares de atraso em relação às outras formas de conhecimento. Nesse contexto, os povos detentores deste tipo de conhecimento também são vistos como atrasados. Para Keim (2015) trata-se de “informações transmitidas através de gerações de forma tipicamente oral, partilhadas por comunidades específicas e geradas em contexto associado com a cultura do grupo. Esses conhecimentos inserem-se num contexto de difícil delimitação frente ao conhecimento científico”.

Nesta linha de análise, segundo Perrelli (2008), o conhecimento tradicional traria a marca do atraso e do estático, em oposição ao científico, que seria inovador e fragmentária. O referido autor reforça que, esses equívocos sobre o conhecimento tradicional podem acarretar intolerância para com as populações ditas tradicionais, uma vez que, dentro dessa lógica, tende-se a não se reconhecer como “tradicional” aquele que abandona ou recria seus costumes” (PERRELLI, 2008, p. 384). Além disso, cabe acrescentar que esta deturpação dos conhecimentos tradicionais, dá margem para atitudes preconceituosas para com os indígenas e as suas culturas.

Mas como se pode definir o conhecimento tradicional? Conforme Perrelli (2008), “é o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial e transmitidos oralmente de geração em geração”. Conforme BRASIL (2008, p. 11) o conhecimento tradicional refere-se a “saberes, inovações e práticas das comunidades indígenas e locais relacionados aos recursos genéticos”. Esses conhecimentos tradicionais são frutos da luta pela sobrevivência e da experiência adquirida ao longo dos séculos pelas comunidades, adaptados às necessidades locais, culturais e ambientais e transmitidos de geração em geração.

Em seu Artigo 8 (J) da CBD fica estabelecido que cabe aos governos,

Respeitar, preservar e manter conhecimentos, inovações e práticas de comunidades indígenas e locais, incorporando estilos de vida tradicionais relevantes para a conservação e uso sustentável da diversidade biológica e promover sua aplicação mais ampla com a aprovação e envolvimento dos detentores de tal conhecimento. Inovações e práticas e encorajar a partilha equitativa dos benefícios decorrentes da utilização de tais inovações e práticas de conhecimento (BRASIL, p. 16, 2008).

Em 2015 foi editada a Lei 13.123, de 20 de maio. Esta legislação dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. Conforme essa legislação o percentual de repartição de benefícios para acesso ao conhecimento tradicional varia entre 1% (um) por cento a 0,1% (um décimo por cento) da receita líquida anual, obtida com a exploração econômica do produto ou material reprodutivo (art. 20) (BOFF, 2015). Esta lei determina que os recursos oriundos da repartição de benefícios, serão destinados à população indígena, à comunidade local ou ao agricultor tradicional pelo acesso ao conhecimento de origem identificável.

Em análise deste dispositivo legal, Santos (2015) comenta que não há repartição de benefícios em torno do uso do conhecimento tradicional. Essa repartição não passa de uma

estratégia da indústria biotecnológica para levar as comunidades indígenas a abrir mão de sua maior riqueza.

Perrelli (2008) destaca alguns atributos do conhecimento tradicional e afirma que ao ter acesso a um conhecimento tradicional, é preciso conhecer a dinâmica e a organização das sociedades nas quais é gerado, experimentado, modificado e transmitido; a sua geração em um determinado grupo e local; a sua relação com o natural e sobrenatural; a oralidade como forma de transmissão; o engajamento prático; a confiança nele depositada pela sociedade que o produziu; exigência intelectual para saber e fazer; as peculiaridades do processo de produção desse tipo de conhecimento, isto é, os modos como ocorrem a sua aquisição, ensinamento e transmissão.

Se a luta por um currículo que possa representar todas culturas de um dado território está em destaque na pauta de reivindicações de todos os povos, nesse processo conflituoso a interculturalidade se apresenta como o fio condutor que vai promover o diálogo entre as diferentes matrizes culturais.

Nascimento & Urquiza (2010), ao mesmo tempo, expõem a importância social e política da interculturalidade e do conhecimento tradicional para os povos indígenas, ao afirmar que:

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação (NASCIMENTO & URQUIZA, 2010, p. 125).

Nesse processo, Grupioni et al (2006) destaca a importância da formação de professores, levando em conta uma educação intercultural e práticas pedagógicas diferenciadas. A escola, nesse contexto, deve ser amplamente ressignificada, já que nos moldes atuais está unicamente a servir aos interesses ideológicos do Estado capitalista. Uma vez ressignificada, Grupioni *et al* (2006, p. 20) afirmam que:

A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades.

Nesse campo de disputas, de construções e reconstruções, a inserção do conhecimento tradicional no currículo escolar pode e deve ser vista como uma das ferramentas de promoção

de uma sociedade democrática, onde o respeito mútuo entre os povos prevaleça sobre o preconceito e o ódio. Partindo desse princípio, uma educação escolar que valorize e promova o acolhimento dos conhecimentos tradicionais, se por um lado contribui para um relacionamento equilibrado entre as diferentes culturas, por outro lado, oportuniza a instrumentalização da cidadania plena entre os indígenas.

Luciano (2006, p. 89) define o que representa a cidadania do ponto de vista dos povos indígenas como:

[...] um recurso apropriado pelos povos indígenas para garantir seu espaço de sobrevivência em meio à sociedade majoritária. Como possibilidade de avanço no campo de uma cidadania plena ou dupla para os povos indígenas, haveria a proposta de incorporar à noção de cidadania o reconhecimento do direito de diferenciação legítima que garantisse a igualdade de condições – não pela semelhança, mas pela equivalência – criando novos campos sociais e políticos nos quais os índios seriam cidadãos do Brasil e, ao mesmo tempo, membros plenos de suas respectivas sociedades étnicas.

No entanto, é preciso estar atento sobre as condições nas quais o conhecimento tradicional será inserido no currículo e como será a relação entre os diferentes tipos de conhecimento. Pois segundo Urquiza (2017), esta inclusão pode apenas reafirmar a dita superioridade dos conhecimentos científicos.

Nestas condições o autor reforça afirmando que neste caso “não se trataria da “inclusão” de um saber de menor valia, ou subalterno, mas apenas “um outro saber, com outra lógica epistêmica, o qual o diferencia por um lado, e por outro lado o coloca em pé de igualdade com outras formas de saberes e conhecimentos” (URQUIZA, 2017, p. 61).

Um território com diferentes culturas, estas devem ser concebidas como produto da história, e como tal, aproximar o diálogo entre elas é uma das mais importantes ferramentas para instaurar a promoção dos conhecimentos tradicionais e a problematizar o caráter superior do conhecimento científico e a visão eurocêntrica do mundo.

Visto que as temáticas acerca do currículo, interculturalidade e os saberes tradicionais, no âmbito de uma proposta multicultural de sociedade, norteia ideologias implícitas para suas verdadeiras conotações, deve-se dar atenção as propostas curriculares e formações de professores. Pois, são nesses campos que se alcança a criticidade para as verdadeiras transformações frente as conquistas das lutas dos povos indígenas.

Para isso, a construção curricular, longe de atender aos anseios de uma sociedade com a presença de tantas culturas e projetos de sociedade, deve partir da premissa de que as diferenças culturais constituem possibilidades de explicações para os fatos sociais e de organização das diferentes instituições.

Nesse processo contraditório, a interculturalidade parecer ser de suma importância, como recurso de aproximação, respeito e trocas de saberes e de experiências entre as diversas matrizes culturais. Os textos consultados demonstraram o caráter urgente de uma adequação curricular às exigências de uma sociedade plural, como a brasileira, de tal modo a contemplar todas as linguagens culturais do nosso povo.

A construção de uma sociedade tendo como princípios norteadores o respeito às diferenças e a democracia como regime político, vai demandar o engajamento efetivo de sujeitos conscientes de seu papel como agentes de transformações da sociedade, papel esse que deve primar pela construção de uma educação que esteja a serviço das classes dominadas.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A metodologia direciona os caminhos da pesquisa, pois a mesma tem por objetivo definir o trajeto do estudo frente a problemática indagada. Com esses pressupostos, o percurso do estudo ganha bases de suporte e fundamentações teóricas para a coleta dos dados e as análises dos mesmos. Com base nisso, a organização do trabalho ganha procedimentos, campo empírico, os participantes e a implementação da política pública como formadora de professores indígenas e subsídios elencados nas atuações do ensino e aprendizagem.

Busca-se então, descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos na pesquisa científica, fomentada no ato de investigar como um procedimento ativo e metódico, compondo e determinando a contextualização formalizada, no que se quer buscar na realidade instigada. Para isso, percorreremos a investigação nas seguintes inquietações: “Como ocorre a formação no Programa Saberes Indígenas na Escola no município de Lábrea-AM? Como acontece as atuações dos professores indígenas, frente as fomentações discorridas na formação do Programa Saberes Indígenas na escola? Que desafios e anseios esses professores vivenciam para o desenvolvimento da educação escolar diferenciada e intercultural?”.

Enquanto que o objetivo geral foi “Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do “Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM”. Como objetivos específicos, definimos: Identificar como vem ocorrendo a utilização das ações metodológicas dos professores em consonância com os subsídios trabalhados no programa saberes indígenas nas escolas indígenas de Lábrea-AM; Verificar se a inserção da interculturalidade vem sendo desenvolvido no contexto da sala de aula das escolas alvo.

A pesquisa qualitativa tem sido utilizada de forma hábil na área da educação e ensino. Dessa forma, vários autores têm excitado diversas questões acerca do estudo qualitativo, pois, de acordo com Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa é um processo sistemático e de grande compreensão das questões educativas e sociais, bem como de transformação e descobrimento de cenários possíveis ao desenvolvimento próprio do indivíduo para com as realidades em que nos situamos e para com a produção de novas hipóteses das questões norteadas.

Na concepção de Demo (2000), a pesquisa qualitativa, pode ser considerada um processo entre uma relação entre sujeito e mundo que o cerca. Interagindo numa relação objetiva e subjetiva nas atribuições do contexto de vivências dos indivíduos. Percebemos então, que não poder-se-á compreender os acontecimentos se estes mesmos, estiverem dissociados da nossa realidade.

Dessa forma, este estudo configura aqui, o Programa Saberes Indígenas na Escola como uma nova forma de construção para a formação dos professores indígenas. Tornando a educação escolar frente ao ensino e aprendizagem, como valorização e empoderamento dos saberes tradicionais como fonte de conteúdo capazes de envolver com motivações, as práticas mediadas pelos docentes aos alunos da educação escolar indígena.

3.1 O cenário da pesquisa

Entende-se a relevância desta pesquisa para com a formação dos professores indígenas, ao considerarmos o momento histórico que os povos tradicionais conquistaram e qual estão vivendo. Essa legitimação dos seus direitos se dá ao fato da luta por sua valorização e desconstrução de um passado oprimido e dominante ao longo da história. A realidade do Brasil atual está pautada na construção de uma sociedade multiétnica e multicultural, com isso, a história indígena deixará de sobrepor-se em uma cultura dominante para com uma subordinada.

Esse momento desafiador a qual estamos vivendo, está se reerguendo e se legitimando direta e indiretamente no empoderamento das raças, culturas, costumes e identidades. À medida que essas contextualizações foram ganhando espaços nas discussões nos setores políticos e sociais, os indígenas também reforçaram seus direitos diante das constantes e históricas lutas. Isso quer dizer, a busca pela educação passou a ser refletida como uma ruptura da construção histórica da identidade indígena erroneamente formulada.

O que podemos constatar, hoje, é que os índios têm direitos a educação tanto quanto outros cidadãos. Por isso, se faz necessário a preparação de professores capazes de fomentar sua língua materna, costumes, cultura, conhecimentos e informações do mundo que também o

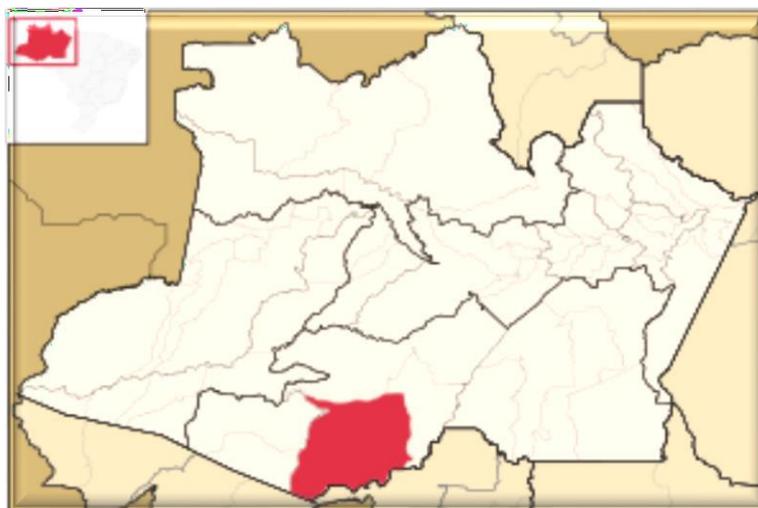
cercam e que também fazem parte. O caminho em geral é nortear a eficácia e eficiência das políticas públicas em seu seio de atuação.

Para isso torna-se imprescindível a relevância desse estudo, pois este mesmo poderá ponderar como os professores estão nortear suas práticas pedagógicas frente a esses conjuntos de lutas e resistências para que se valorize as realidades dos diversos povos brasileiros e com isso, contribuir com avanço científico neste domínio para com a realidade do sul do Amazonas (Lábrea).

Para isso, devemos compreender as contextualizações da realidade de cada povo e onde os mesmos se inserem. Portanto, o programa Saberes Indígenas na escola é uma ação que envolve quatro etnias indígenas do município de Lábrea. Este município brasileiro localiza-se na Região Norte do país e possui uma população de 44. 841 habitantes⁴.

Lábrea, a Princesinha do Purus como é apelidada por seus habitantes, é uma cidade muito acolhedora, de pessoas trabalhadoras e de muita fé. Sua história como vila, começou em 14 de maio de 1881, quando foi fundada por meio da lei provincial nº 523⁵, e desde então, iniciou sua história. E dentre essas, os povos indígenas são os pilares das marcas e contextos da identidade do município.

Figura 1 - Mapa do Município de Lábrea-AM⁶



Localização de Lábrea no Amazonas

Sua história é norteadada pelos imigrantes nordestinos durante o auge áureo da borracha no Amazonas. É intimamente ligada ao movimento da Igreja Católica, daí a importância da

⁴ Estimativa de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010.

⁵ Informação fomentada no site <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%A1brea>.

⁶ Imagem disponível em: <[http:// https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%A1brea](https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%A1brea)>. Acesso em 18 out. 2018.

origem educacional dos povos étnicos. Pois é nesta origem que se deturpou uma ideia de escolarização dos povos existentes no município de Lábrea.

O povoamento do município se deu ao desmembramento de Manaus e por sua fundação pelo maranhense coronel Antônio Rodrigues Pereira Labre. Nesse processo foi denominada sua localidade intitulada como terras do Amaciary. Com a vinda de colaboradores do Pará, Ceará e outros, nasceu a heterogeneidade das identidades labrenses. Nesse processo de mestiçagem estão inseridos os povos imigrantes e os povos étnicos ainda existentes no município de Lábrea, são eles: Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari.

É nesse cenário de hibridização que se inicia todo o contexto das narrativas de dor e dilemas dos povos tradicionais. Com efeito, esse processo ocasionou a recusa da cultura e identidade múltipla dos originários. Foi se implantando de forma violenta, o pensamento ocidental, afim de despir a nação indígena de suas tradições, crenças e diversidade cultural como um todo.

Com suas essências abaladas, amargaram na dor e sofrimento. E por séculos, a opressão, perseguição e discriminação transformaram seus pensamentos e formação cidadã. Mas a consolidação do mundo se enfatiza na dialética das necessidades eminentes e com isso, saíram da ‘caverna’ e perceberam que era possível vencer e superar as acomodações e apatias da sociedade vivenciada.

3.2 Participantes da pesquisa

O Programa Saberes Indígenas na Escola abrange as 04 etnias indígenas do município de Lábrea, são elas: Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari. O mesmo abrange 40 professores da rede municipal de Lábrea. No entanto, para esta pesquisa foi atribuído uma seleção para a aplicação das entrevistas e observações.

Como a logística de acesso a esses povos é muito distinta e peculiar, norteou como discernimento o acesso as escolas com maior quantidade de professores de uma mesma área de terras indígenas.

Figura 2: Área Marahã, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil), 2018.



Fonte da imagem: google maps, 2018

Dessa forma chegamos as escolas municipais indígenas do povo Paumari das terras indígenas do Marahã. Foram selecionados os professores das terras mencionadas por se localizar 13 dos 40 professores participantes do programa em questão, por serem de fácil acesso e ainda, por agruparem-se mais próximo um dos outros.

Todavia a pesquisa condiciona tempo para uma abordagem de qualidade, pensando nesse contexto, afinamos a seleção de sujeitos abordados para apenas professores atuantes no quadro municipal da educação indígena que trabalham com os Paumari, reduzindo o número de 13 para 08 professores que atuam com os povos Paumari da área Marahã. A entrevista então, será norteada apenas com esses professores no qual deverão estar inseridos em sala de aula.

Não podemos esquecer, que trabalhamos na contextualização da flexibilidade e por isso e se assim houver necessidade, a pesquisa poderá abranger mais participantes no caso de uma precisão coerente. Embora no programa Saberes Indígenas na Escola (2018-2019), houvesse a participação de vários povos, nossa análise está circunscrita aos professores das comunidades indígenas dos Paumari, onde localizam-se nas terras indígenas do lago Marahã.

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por nós e que tem também, a pretensão de ser assinado pelos sujeitos da pesquisa, seus nomes não serão

mencionados no trabalho, sendo assim adotaremos para sua identificação nomes de frutas indígenas. Todavia fomentar-se-á aqui, um pouco da história dos 04 povos participantes e integrantes do programa PSIE.

É importante conhecermos e ressaltar a importância desses povos para a história educacional do município labrense e outros dados que consideramos importantes para a compreensão dos envolvidos.

- **Povo Apurinã**

Figura 3: Comunidade do Povo Apurinã, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil), 2017.



Fonte da imagem: acervo pessoal

Segundo os dados do ISA (2018), os Apurinã vivem dispersos por possuírem em sua história, características de guerreiros e, por conseguinte, foram um dos grandes percussores do auge da borracha na Amazônia para a colonização dos outros índios. Os mesmos, eram temidos pelas outras etnias por serem grandes guerreiros e hábeis em lutas.

Os colonizadores utilizaram-se dessas habilidades para a dominação dos outros povos étnicos. No entanto, essas habilidades não os ajudaram na sua, também, colonização. Pelo contrário, como eram o povo étnico de maior população, foram os alvos primeiros para a sua marcação de lutas e escolarização.

Os Apurinã viviam às margens do Rio Purus. Suas identidades históricas são ricas e grandiosas nas complexidades cosmológicas e rituais. Atualmente vivem na busca de seus direitos e no próprio reconhecimento de sua história, cultura e identidade.

Sua língua é da família Maipure-Aruak e vivem atualmente nos municípios do estado do Amazonas, são eles: Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Tapauá, Manacapuru, Beruri, Manaquiri,

Manicoré e em uma aldeia na Terra Indígena Roosevelt. São conhecidos como um povo tradicionalmente migrante, por isso habitaram desde o médio Purus ao baixo rio Purus na atualidade.

- **Povo Jamamadi**

Figura 4: Mulher trabalhando do Povo Jamamadi, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil), 2017.



Fonte da imagem: acervo pessoal

Sobre o povo Jamamadi, ISA (2018) discorre que, esses índios são poucos e conhecidos da região do Juruá e Purus. Apesar de quase extintos, os Jamamadi conseguiram se recuperar das lutas sofridas que vivenciaram nos apogeu dos ciclos da borracha e com isso, sobreviveram com sua cultura forte e autêntica até os dias atuais.

Sua autodenominação linguística, apesar de controvérsias, não há diferenças entre os Jarawara e Kanamanti. Há estudiosos que ainda afirmam que os mesmos estão divididos em três subgrupos, são eles: Kanamanti, Jarawara e Banawa-Yafi. Dessa forma, essa questão da autodenominação dos Jamamadi continua aberta.

Os Jamamadi têm sua língua pertencente à família Arawá e vivem nas terras indígenas da região do Médio Purus nos estados do Amazonas e do Acre. A maioria desses indígenas são monolíngues e ainda vivem sua cultura quase que em sua total essência. Por não falarem muito bem o português, possuem dificuldades de comunicação. Vivem em terras firmes das florestas ombrófilas e se localizam as margens dos igarapés afluentes do rio Purus e Piranhas.

- **Povo Jarawara**

Figura 5: Homem do Povo Jarawara, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil), 2017.



Fonte da imagem: acervo pessoal

De acordo com os dados do ISA (2018), os Jarawara vivem em terras firmes da região dos rios do médio Juruá e Purus, nos municípios de Tapauá e Lábrea. No entanto, são pouco conhecidos nessa região. Sua língua faz parte da família Arawá e falam a língua jarawara. Por possuírem semelhanças com a língua dos Jamamadi e com os Banawa Arawá, porém, com entonação diferentes, conseguem se comunicar facilmente entre esses povos.

Ainda, segundo os dados do Instituto já mencionado, os mesmos, se autodenominação como “e yokana”, que significa, “pessoas de verdade”. São constituídos em um grupo pequeno de pessoas contendo aproximadamente 180 índios no ano de 2006. Atualmente, a população atingiu em 2010, 218 Arawá, como também são denominados.

- **Povo Paumari**

Figura 6: Comunidade Indígena, ribeirinha do Rio Purus do Povo Paumari, Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil), 2017.



Fonte da imagem: acervo pessoal

Os Paumari, foram os únicos indígenas dessa região que conseguiram sobreviver em meados aos confrontos norteados no período dos dois ciclos da borracha em meados do século 19. Portanto, eles foram os singulares povos étnico, a qual não sofreram danos totais ou parciais de supressões por usarem de artifícios de sobrevivência nas águas barrentas do Purus, se distanciando e se protegendo dos conflitos que os outros povos étnicos enfrentavam com fervor do “espírito guerreiro” a qual eram características de outras etnias.

Eram conhecidos como um povo nômade, por viverem no passado nas águas do médio rio Purus. E por isso, são ágeis pescadores das várzeas e ocupam regiões distintas do sul do Amazonas. Essa região a qual se situam, são territórios abundantes em lagos ficando próximos aos grandes rios e alimentados pelo os igarapés. A comunicação linguística vem sendo estudada desde os anos finais de 60, que segundo Urban (1992), ocorria de forma variáveis, porém, partindo da mesma linguística pertencente à família Aruá ou Aruã e ligada também, a língua da família Aruaque não Maipure. Sobre essas contextualizações Bonilla (2005), ainda nos diz que:

Os grupos que pertencem à família linguística Aruá habitam a região do médio e alto Purus assim como do rio Juruá. Tratamse dos Paumari, mas também dos Kulina (alto Purus e Juruá, Jutai e Itacoai), dos Deni (alto Cuniuá e Riozinho), dos Jamamadi, dos Banawá-Jafi e dos Jarawara (afluentes da margem esquerda do Purus) e os Hi-Merimã, isolados do rio Piranha. Essas línguas

são consideradas pelos linguistas como sendo muito próximas entre si, o Paumari e o Zuruahã sendo as mais diferenciadas do protoaruá (pág. 8).

Com essa forma de sobrevivência, os Paumari hoje, vivem de forma sistemática e organizada. Nas comunidades de terras indígenas na cidade de Lábrea, os mesmos se alocam em comunidades próximas umas das outras, garantindo assim, quantidades relevantes dos povos étnicos e mais acesso para a qualidade de seus direitos. Frente a isso, nas terras indígenas do Marahã, encontram-se atualmente 02 etnias indígenas⁷, sendo elas divididas em: 04 comunidades Apurinãs e 09 comunidades Paumari (SEMEC, 2018).

3.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Pesquisar, segundo Lakatos; Marconi (2003), “não é apenas a verdade, é encontrar respostas para questões propostas utilizando método científico”. Nesse sentido, destaca-se aqui, a importância de uma pesquisa de cunho científico, pautada em ferramentas metodológicas capazes de nortear com rigor os objetivos a qual pretende-se alcançar.

Com base nesse conceito, vemos que a pesquisa como processo investigativo, não é algo ingênuo e simples, mas, um entendimento maior guiado em métodos crédulos de investigação e verificação. Diante dos expostos, vale ressaltar, que a pesquisa requer um olhar minucioso, voltado no planejamento e organização das etapas a serem observadas e obtidas diante a problemática questionada, além de todo o processo de coleta, análises e tratamento dos dados permeados para com a apresentação dos resultados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram constituídos caminhos e instrumentos a fim de nos possibilitar respostas coerentes, sistemáticas e categóricas. Com essas variáveis e para buscar compreensão nas questões emergentes da presente pesquisa, fomentar-se-á o Materialismo Histórico-dialético para se nortear os caminhos que serão percorridos para a análise da explicitação sistemática, objetivando os significados e a significância lógica, explícita e implícita para a efetuação das justificativas falseadas ou comprovadas diante das considerações dos efeitos e sobre os efeitos das interpretações finais e fundamentadas na pesquisa validada.

Dessa forma, propomos nesse olhar, levantamentos, informações e estudos em documentos voltados a evolução da educação escolar dos povos indígenas como fomentação nas formações e práticas de ensino e aprendizagem dos professores, bem como, as leis,

⁷ Informações obtidas e atualizadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura-Lábrea/Am.

resoluções e a história específica e histórica dos Paumari. Esta sistematização, será realizada a partir de da observação em campo, durante o processo da formação e nas escolas indígenas onde os professores selecionados atuam.

Os dados também serão coletados por meio da entrevista semiestruturada, anotações, fotografias, gravação de voz entre outros, para a validação dos eixos que são contextualizados na formação dos docentes. É necessário ressaltar, que todos os registros e ações desse processo, terá autorização ciente dos participantes envolvidos. A pesquisa foi desenvolvida com professores da rede municipal de ensino do Município de Lábrea-Amazonas no ano de 2018 e 2019, aonde será norteado a coleta de dados e a contextualização de toda o processo dos resultados da investigação.

resoluções e a história específica e histórica dos Paumari. Esta sistematização, será realizada a partir de da observação em campo, durante o processo da formação e nas escolas indígenas onde os professores selecionados atuam.

Os dados também serão coletados por meio da entrevista semiestruturada, anotações, fotografias, gravação de voz entre outros, para a validação dos eixos que são contextualizados na formação dos docentes. É necessário ressaltar, que todos os registros e ações desse processo, terá autorização ciente dos participantes envolvidos. A pesquisa foi desenvolvida com professores da rede municipal de ensino do Município de Lábrea-Amazonas no ano de 2018 e 2019, aonde será norteado a coleta de dados e a contextualização de toda o processo dos resultados da investigação.

3.4 Procedimentos de tratamento e análises de dados

Depois da coleta dos dados do campo empírico, o pesquisador tem por função debruçar-se no que foi coletado para fazer as análises cabíveis conforme a natureza da pesquisa. Nesse sentido, adotamos como abordagem crítica para as apreciações das informações e para as devidas contextualizações acerca das informações e dados enfatizados no decorrer do processo da pesquisa, o materialismo histórico dialético contextualizado por Karl Marx. Sobre isso, Pires (1997, p. 68), distingue-o como,

[...] movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento de pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

O método materialismo histórico-dialético fundamenta-se nas contradições de ideias e das falas dos envolvidos. Pois, aborda os fenômenos da natureza, como método de estudo bem como as interpretações do meio, aplicando princípios ao estudo da vida social e em sociedade histórica e como parte também, da sua própria história. Sobre isso, Abrantes (2005, p. 93) discorre,

[...] o materialismo histórico e dialético mantém a importância do sujeito ativo, como em Hegel, mas também a existência objetiva do objeto. Ou seja, na concepção materialista sujeito e objeto têm existência e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro.

Nessa perspectiva, percebemos que as concepções de particularidades e realidades dos mundos que conhecemos ou vivemos, precede das lutas e contextos sociais. Dessa forma, a sociedade e as percepções de um contexto, se transforma de acordo com o que se vive e se projeta para a idealização diante dos fatos e circunstâncias que se tem convivência ou conforme, é idealizado pelas classes de poder nas formas de escolarização.

Entende-se que essas especificidades dão ao ser humano, entendimento sobre o mundo e como o mesmo atua sobre ele, norteador com isso, as origens da ordem entre as classes sociais e seus pensamentos ideológicos.

Para Marx e Engels, a compreensão adequada da realidade devia partir do pressuposto de que o homem é um ser material porque vive em meio à necessidade de produzir bens para satisfazer suas necessidades dentro de condições históricas concretas.

Karl Marx parte da análise concreta da realidade, ou seja, como o homem necessita modificar o mundo para sobreviver – ele tem de trabalhar, de produzir os seus meios de subsistência. O trabalho e as condições materiais é que fazem o homem agir e pensar o mundo e a sua realidade.

A teoria de Karl Marx tem longo alcance e adquiriu dimensões de ideal revolucionário e de ação política efetiva, tendo ampla repercussão em todo mundo, incentivando a formação de partidos marxistas e sindicatos contestadores da ordem.

A grande contribuição de Karl Marx foi mostrar que na sociedade moderna as desigualdades sociais não são frutos de distorções do sistema, mas fazem parte da própria lógica do sistema. A sociedade capitalista está organizada de tal maneira que, de um lado, se acumulam todas as riquezas, os capitais; de outro, se acumula miséria, fome e analfabetismo da população. Assim, as desigualdades sociais não são acidentes ou causalidades que possam ser superadas. As desigualdades sociais são fruto do sistema capitalista (SILVA e THOMÉ, 2017, p. 141-142).

Ao analisarmos uma temática sobre a ótica do marxismo de Marx, devemos considerar como reflexões as relações da sociedade, ou seja, quais papéis determinam essas relações e como elas se reproduzem. Diante disso, devemos ponderar a totalidade de Marx, na qual Harnecker (1983, p. 86) conceitua,

O conceito de totalidade é uma noção muito ampla que comumente é aplicada de forma não diferenciada a qualquer conjunto de elementos, desde os conjuntos mais simples até os mais complexos como a própria sociedade. Definiremos como totalidade, em sentido estrito, àquele “todo” formado por um conjunto de elementos justapostos, que não têm nenhuma forma específica. Por exemplo, um pacote de açúcar. Este “todo” é constituído por uma certa quantidade de pequenos cristais de açúcar que tomarão a forma do recipiente que os contenha, sem que a mudança de lugar dentro da totalidade afete em nada cada cristal.

4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS – UMA RELAÇÃO DE CONFLITO NO SUL DO AMAZONAS

Este capítulo tem a finalidade de fomentar os subsídios do Programa Saberes Indígenas na escola, vivenciada na prática pelos professores durante o processo do curso de formação continuada, mediada no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) em parceria com a SEMEC.

A construção desse entrelaçamento nortear-se-á diante o processo da formação bem como, na análise sobre as práticas dos professores da área Marahã em relação ao currículo intercultural e o currículo aplicado e utilizado na prática dos professores indígenas em consonância com as perspectivas dos sujeitos participantes e atuantes no cenário escolar das aldeias selecionadas. Ainda, analisar-se-á como se dá todas essas contextualizações no planejamento da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) de acordo com a visão dos professores cursistas e selecionados para este trabalho.

As quatro etnias dos professores abordadas no PSIE, especificamente da aérea Marahã, estão localizadas no sul do Amazonas, nas terras indígenas do município de Lábrea-AM. Nas contextualizações das análises propostas, nas comunidades dos professores indígenas participantes, enfatizar-se-á também, o processo histórico e suas organizações sociais, tudo sob o olhar dos professores indígenas.

Neste sentido, buscaremos compreender a proposta da pesquisa a partir dos discursos dos professores que atuam nas terras indígenas do povo Paumari situada na aérea Marahã, por meio das observações e entrevistas realizadas nas aldeias. Se faz necessário então, destacou-se que as principais contradições dessas realidades analisadas, são elas: a oferta da formação profissional; realidade versus o que está preconizado em lei; a questão da valorização identitária frente a sua cultura e aos seus costumes tradicionais; definição do currículo escolar para a educação escolar indígena e professores Apurinã mediando o processo ensino e aprendizagem para os povos Paumari, Jamamadi e Jarawara, além de não serem profissionais bilíngues.

Em consonância a essas problemáticas, destacaremos inicialmente, as ocorrências da formação pelo PSIE como caminhos da profissionalização e atuação dos professores indígenas para a educação escolar indígena, que segundo relato de um professor cursista (KAHAMI) diz, “*Através do programa PSIE, temos a oportunidade de somar com o ensino indígena e aprender a dar aulas da forma que o governo diz que é pra ser*”.

Abordaremos ainda, questões da própria valorização, autodeterminação e auto reconhecimento identitário dos professores indígenas e seus conceitos ideológicos frente o que é educação diferenciada e intercultural. No município de Lábrea, em conformidade com as informações do ISA (2019), as etnias Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari, são encontrados nas margens do Rio Purus, Rio Ituxi, em terras firmes nas matas e Br 319. Desses grupos, a etnia de maior densidade demográfica é a população da etnia Apurinã, na qual é onde demanda maior preocupação para um estudo urgente de revitalização necessária a identidade e língua do povo. Nesse enfoque Kairi disse:

Hoje não falamos nossa língua por vergonha. Toda vez que a gente ia falar nossos pais brigava com a gente. Eles diziam que iam rir de nós. E assim fomos crescendo, sem falar a língua. E hoje, ninguém sabe falar nada da nossa língua e como os poucos mais velhos que ainda falam, estão morrendo, um pouco da nossa história vai com eles.

A fala do professor é profunda, pois revela a perda de parte da história do povo Apurinã e com isso, a história do município de Lábrea. Essa é uma reflexão significativa e urgente, a qual nossos governantes e órgãos envolvidos nas questões indígenas, deveriam pensar e projetar ações para a promoção da recuperação e revitalização da língua.

Esse silenciamento, opressão e resistência da língua e de toda a cultura da nação indígena segundo Patté (2014), iniciou-se pelo processo brutal dos não indígenas sobre os povos primeiros na tomada do Brasil. Com esse processo de integração, foi estabelecido a caracterização do silenciamento e perda da língua não só dos povos Apurinãs, mas de todos os povos indígenas. Esse quadro significou muito mais que perdas de expressões, mas, a representação ideológica de perder a identidade como povo.

Contextualizando essas realidades, é possível compreender a identidade atual do índio como relação de conflito na educação escolar indígena e na formação dos próprios professores. Para isso, apresentaremos nas fomentações deste estudo, depoimento dos participantes da pesquisa que atuam nas terras indígenas da aérea Marahã. Sendo 06 professores de 08 selecionados.

Como o requisito de seleção era ser cursista do PSIE e estar atuando no quadro da educação municipal, tivemos que abordar com as entrevistas, apenas seis professores, pois 02 professores trocaram de localidade (na qual, não está contemplada na pesquisa), para outra área para a atuação dos seus ofícios. Nas visitas das aldeias para a coleta de dados em lócus, contextualizamos quatro aldeias da aérea Marahã, são elas: Crispim, Morada Nova, Estrema e Santa Rita. Na entrevista e na observação, consideramos os aspectos sobre a formação dos professores diante do PSIE e a realidade tal como ela é. Também foi considerado o currículo que esses professores se apropriam frente o planejamento da SEMED.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com a participação de seis professores. Desses, quatro são do sexo feminino e dois são do sexo masculino. Todo esse processo foi legalmente ocorrido frente ao consentimento via a assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE).

Além dos dados angariados por meio das entrevistas com os participantes selecionados, também foi oportunizado para a pesquisa, conversas informais com outros professores que atuam também em algumas aldeias visitadas, porém, não participa do PSIE como cursista.

Houve alguns líderes das aldeias e outros que somaram e nortearam, aspectos relevantes para os caminhos desse trabalho. Diante dessa imensidão de dados, iniciaremos aqui, um quadro com a demonstração do perfil dos professores envolvidos nesta pesquisa, para compreensões acerca da nomenclatura das pessoas atuantes da educação e como esse quadro educacional se apresenta no contexto estudado.

Ressalta-se, que todo esse processo também, foi mediado em consonância com a autorização necessárias e cabíveis para a apresentação de quaisquer conteúdo ou discurso. Sendo assim, apresentamos o perfil dos professores participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil dos Professores

NOME	SEXO	IDADE	ETNIA	LOCALIZAÇÃO RESIDENCIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	POVOS ATENDIDOS POR TURMA
KAHAMI	M	24	Paumari (o professor é fruto da junção das etnias paumari e apurinã, porém o mesmo se declara do povo paumari)	Área indígena Apurinã/ Paumari	Ensino Médio Completo	Contrato	03 anos atuando no ensino fundamental I	Apurinã e Paumari na mesma turma
NARAJA	F	29	Paumari	Área indígena Paumari	Ensino Médio Completo	Contrato	07 anos atuando no ensino fundamental I	Paumari
BARASIA	F	33	Apurinã	Área urbana afastada das áreas indígenas	Ensino Médio Completo	Contrato	05 anos atuando no ensino fundamental I e II; EJA.	Paumari
KAJARA	F	35	Apurinã	Área indígena Paumari	Ensino Médio Completo	Contrato	03 anos atuando no ensino fundamental II	Paumari
KAIRI	F	24	Apurinã	Área urbana próxima as áreas indígenas.	Ensino Superior Completo	Contrato	07 anos atuando na modalidade EJA.	Paumari
SIPATIHI	M	26	Paumari	Área indígena Paumari	Ensino Médio	Contrato	05 anos atuando no ensino fundamental I.	Paumari

Fonte: Autora (2019)

Ao chegar nas aldeias, nos assentamos e falamos com os professores e logo mais, com os caciques, levando em consideração as especificidades de cada comunidade. Conforme os

horários de aula de cada professor, observamos as situações de aprendizagens trabalhadas e mediadas e após, de acordo com a disponibilidade do docente, aplicamos a entrevista.

As entrevistas com os sujeitos selecionados, ocorreram no mês de agosto de 2019 na aérea Marahã no Município de Lábrea-AM. Salientamos que para o processo dessa coleta de dados, cumprimos e seguimos todos os requisitos exigidos e solicitados. Entre tais, pontua-se aqui, a autorização para a realização da entrevista em todos os órgãos necessários bem como, a autorização dos caciques, participantes da pesquisa e autorização do Comitê de Ética.

Além de todos os preparos materiais para a entrevista, enfatizamos o tempo necessário e cabível a cada comunidade indígena dentre os 10 dias que ficamos na área Marahã, sendo mais demorado na aldeia Santa Rita pela questão de encontrar concentrado, o maior número de professores atuantes do PSIE da área selecionada. No que concerne sobre a aproximação aos índios das aldeias onde os professores selecionados para a entrevistas atuam, não obtive dificuldades grandiosas, pois, ambos já me conheciam por compor a primeira equipe do PSIE e por realizar visitas pelo mesmo, além de muitos indígenas professores já ser familiarizados com minha presença nos anos que fui ingressa na equipe da secretaria de educação do município de Lábrea.

Com essa sistematização, foi possível obter os dados necessários da pesquisa que será descrito ao decorrer das escritas deste trabalho, tal como foi falada pelos professores participantes, sendo reorganizada pela pesquisadora apenas quando não haver total entendimento. Para as citações no trabalho, as falas dos professores descritas, serão identificadas com nome de frutas na língua Paumari, tudo para garantir o sigilo de suas identidades por meio de nomes fictícios, como foi afirmado a todos os participantes. São elas:

- Barasia – Melancia
- Naraja – Laranja
- Karaja – Cubio
- Kahami – Urucurí
- Sipatihi – Banana
- Kairi - Goiaba

Também foi possível com a entrevista in lócus, compreender um pouco dos anseios e da resistência dos professores acerca do contexto escolar e das organizações das comunidades como um todo. Assim, resalto as palavras da professora BARASIA quando em conversa na entrevista sobre o discurso referente a valorização da cultura e identidade como propostas do PSIE e pauta principal para estar presente no planejamento e currículo da educação escolar

indígena, relatou que em conversa com os moradores da aldeia sobre os contextos os mesmos haviam expressado que:

“alguns indígenas acham que os professores deveriam trabalhar temas relacionados somente com o seu cotidiano, suas culturas e histórias indígenas. Enquanto outros, acham que o povo indígena tem que estudar conteúdo dos livros, conteúdos que eles ainda não conhecem. Para que eles tenham esse conhecimento para que eles se preparem para o mundo à fora, para que eles não tenham dificuldade de convivência com o não índio”.

Há um conflito eminente nos pensamentos dos índios ouvidos pela professora, marcas do processo de escolarização e reprodução dos interesses da classe dominante, solidificadas ao longo do processo da colonização de forma ideológica até os dias atuais. Segundo Collin (2008) essa contradição entre o discurso e a realidade deriva de um processo que camufla as mentiras das classes dominantes para que, em ideais sociais, possa se legitimar a dominação dos opressores nas classes dos oprimidos.

Esse processo de alienação ocorre porque sempre houve a separação das classes abastardas para com as classes dos menos favorecidos. Desse processo, os índios, em seus pensamentos, língua e costumes, foram transformados. E por isso, muitos ainda, não reconhecem mais seu próprio mundo, deixando e perdendo sua própria raízes e identidade.

4.1 Formação dos professores indígenas do município de Lábrea

O município de Lábrea é constituído por diversos grupos socioculturais, na qual abriga uma pluralidade e diferentes valores e línguas, conhecimentos e culturas que compõe nas organizações dos povos indígenas. Esse mosaico de tradições e identidades, destaca a diversidade e riqueza de contradições que o nosso Brasil possui.

Pensando nesse contexto, os indígenas em suas conquistas, nortearam a criação de políticas públicas para a garantia de seus direitos e realização da educação específica e diferenciada. Para isso, foi subsidiado na Constituição de 1988 o artigo que diz:

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.

Ocorre que de nada adianta ter muitos direitos disponíveis, se não houver efetivação em suas promoções procedimentais. Para elucidar esse embate, a LDB/96 enfatizou algumas conjunturas para os procedimentos da educação escolar nos sistemas de ensino.

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

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

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

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

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

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

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico diferenciado (BRASIL. 2018, p. 49).

Já a lei orgânica do município, aborda a educação em aspectos gerais, conforme preconiza o Art. 284.

A educação, direito de todos, é um dever do Município e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, baseada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando constituir-se em instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração e de reflexão crítica da realidade (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE LÁBREA. 2010, p. 100).

Nesses pressupostos fica evidente que a educação é direito de todos e que o ensino escolar deve acontecer de forma a respeitar à liberdade dos contextos culturais e identitários diversos. Porém, o processo de ensino/aprendizagem, em sua totalidade, é uma tarefa que requer várias sistematizações, que ocorre desde a oferta da educação, implementação, reorganização, atendimento especializado e com qualidade, considerações da realidade para o ensino e resultado significativo.

Não é uma empreitada fácil. Por isso, surgem variados problemas, principalmente no que diz respeito a formação dos profissionais para atuarem no contexto escolar da educação indígena. Mas diante das lutas e movimentos, nortearam o direito de se fazer acontecer, a educação escolar indígena e a formação do professor, a qual está preconizada em lei. Para entender esses passos, vejamos as informações recebidas do professor apurinã, palestrante e colaborador do PSIE,

O direito à educação escolar aos indígenas do município de Lábrea, ao longo do contexto de lutas, foi alavancado, em 1995, pela insistência e resistência dos povos indígenas junto a OPIMP, OPAN, COPIAR e CIMI e outros. Dessa forma se iniciou a batalha para a efetivação da educação escolar para todos os povos tradicionais labrenses. Antes de iniciar essa luta, havia apenas três professores indígenas atuantes no quadro municipal de educação de Lábrea.

No entanto, no ano de 1996, o prefeito eleito, demitiu todos os professores leigos do quadro da zona rural e junto, os 03 professores indígenas João Batista Apurinã, Rosivaldo Apurinã e Dosohani Paumari. A partir de então, travou-se a luta para a busca de formação para os professores indígenas, já que o prefeito eleito deste período, estava reestruturando o quadro de professores sem formação para professores formados. Com sensibilizações do professor João Baiano Apurinã e reuniões dos movimentos da época, a secretaria de educação norteou suporte para a formação de 10 índios para a formação promovida em Humaitá no de 1999. Em consequência dessa conquista, em junho do mesmo ano, foi criada 10 escolas indígenas, na qual obtiveram como professores atuantes: João Batista Apurinã, Rosivaldo Apurinã, Manoel Alves Apurinã, Benizio Apurinã, Joel Paumari, Dino Paumari, Edilson Paumari, Dosohani Paumari, Edimar Jarawara e Jacinto Jarawara. Mas a demanda de estudantes era ampla, e com a formação do CEEI/AM e sensibilizações dos parceiros e órgãos competentes já mencionados, subsidiou como resultado da luta para a realização do direito a educação escolar preconizada em lei, a conquista de mais uma formação com base, não somente no ensino fundamental, mas como norte da capacitação do professor indígena. Diante dessa realidade relatada, se implementa no município o projeto Karanawá, realizada como primeira etapa em 2001, posteriormente Projeto Pira-yawara, na qual formou 34 professores indígenas a nível de 2º grau, equivalente ao curso de Magistério⁸.

Destinada ao campo do Magistério, a formação Pira-yawara, tinha como objetivo principal, fomentar subsídios a partir da cultura tradicional em consonância com o olhar do próprio cursista índio. Desse modo, tinha como objetivo central

assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe e de qualidade que responda aos anseios desses povos (SEDUC. 1998, p.11).

Para a concretização desta ação, o programa tem como foco a formação e a capacitação docentes para refletir, estruturar, executar e avaliar contextos voltadas ao ensino e aprendizagens. Nesse sentido, foi considerado o calendário escolar e a realidade dos municípios abordados, para a estruturação, implementação e execução do projeto.

O Programa está estruturado da seguinte forma: Etapas Letivas Intensivas e Etapas letivas Intermediárias. Nas Etapas Letivas Intensivas, considera-se o Calendário Escolar e a realidade de cada região. Esta forma garante ao professor índio a possibilidade de estudar sem ausentar-se por longos períodos de seu posto de 'trabalho e assim, poder cumprir a legalidade do número de dias letivos de sua escola. O número, a duração e o cronograma dessas etapas deverão ser pensados de maneira a não serem muitas, nem muito longas e nem muito espaçadas para que não causem prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem do professor índio. Estas etapas serão de ensino presencial num

⁸ Essas informações fazem parte das fomentações do professor bilíngüe e colaborador do PSIE João Baiano Apurinã, discursadas na palestra dada ao professores indígenas do PSIE no dia 21/09/2019, na aldeia Novo Paraíso, mais conhecida como a aldeia do seu Marcelino, localizada na BR 319.

posto indígena ou numa aldeia do município. Nelas serão trabalhadas as disciplinas que constam da estrutura curricular, sob a orientação de docentes especialistas das diferentes áreas do conhecimento. O conjunto de atividades a serem desenvolvidas devem ter a finalidade de ajudar os professores índios a assimilarem conteúdos considerados essenciais para o crescimento pessoal e para a atuação competentes como professor de 1^a a 4^a série em escolas de aldeias indígenas. Os princípios didáticos básicos são: e considerar o nível de desenvolvimento dos professores índios. e procurar que o conteúdo trabalhado mantenha as características de objeto sociocultural real. Promover a interação em aula, fator essencial à aprendizagem, organizando as tarefas para os professores índios de forma a propiciar a circulação das informações. e proporcionar situações em que os professores índios atualizem seus conhecimentos, favorecendo intensa atividade mental que os leve a refletir e a justificar seus posicionamentos, se sintam motivados por participar de atividades que tenham sentido para eles; tenham problemas a resolver e decisões a tomar, precisando usar o que sabem sobre o assunto (informações, observações e reflexões). As etapas letivas intensivas devem ter, no mínimo um total de 401 (quatrocentos e um) dias letivos com uma carga horária de 4.010 (quatro mil e dez) horas. -I' Nas ~tapas Letivas Intermediárias são realizados os *Estágios e Atividades Complementares*, que são atividades de apoio ao trabalho realizado nas etapas letivas intensivas. As etapas letivas intermediárias somam um total de 1. 590 (hum mil, quinhentas e noventa) horas/aula (SEDUC. 1998, p.36-37-38).

Com essa ruptura de descaso aos índios, o município de Lábrea atualmente, atua com licenciatura intercultural mediada pela UFAM. Essas novas realidades, projeta nos povos indígenas labrenses, a autodeterminação de sua própria identidade, fazendo com que, essa nova construção de formação alavanque uma experimentação conceitual e teórica, formando e gerando perspectivas e intenções educativas para atuação e produção crítica da própria realidade.

Nesse sentido, Rudenco (2014) considera o professor como a principal ferramenta nas condições necessárias para as fomentações do processo educacional, concretizando assim, as formações e reformas dos sistemas educativos que seja indígena ou não. Todavia, mesmo que haja professores formados em eficiência, é preciso diferenciar essa formação, visto que,

A partir do contato com o não indígena, os conhecimentos sociais próprios da aldeia tornaram-se insuficientes, surgindo a necessidade de se conhecer seus códigos e símbolos para enfrentar situações específicas frente a cultura dominante, a escola surge então para esses povos, como promotora de domesticação e submissão, negando identidades e promovendo uma política de integração e comunhão nacional, desprovendo os grupos indígenas de sua cultura, língua e cosmovisão, por meio da imposição de uma só língua e de um currículo de abrangência nacional, o que conferiu mudanças de ordens sociais e espaciais, as quais provocaram transformações na forma como os indígenas se viam e viam o mundo (RUDENCO, 2014, p. 421).

Sobre as implantações de programas Rudenco (2014, p. 421 – 422) diz que,

Os professores não tem uma única fonte de saber, suas concepções são influenciadas também por concepções dos programas e legislações que não são produzidas pelos professores, sendo exteriores ao ofício de ensinar, mas que estão concentrados na Educação formal a cargo das instituições ou de estabelecimento do ensino que deflagaram programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.

Esse processo formação destinados aos povos indígenas, provocou mudanças de forma paulatina. Visto que, grande parte dos programas, projetos e outros, surgiram em defesa a exploração e mão de obra barata dos povos, além de servir os direitos e métodos de controle estatal.

Por exemplo, nos anos 70, os índios do Acre, semi-escravos em seringais, não eram reconhecidos como índios, mas como “caboclos”. As escolas então existentes acentuavam a submissão, impediam a sua mobilização e seu acesso aos conhecimentos. A partir dos 80, os processos educacionais proporcionados pelo programa de formação oportunizaram mudanças importantes nas relações dos indígenas com o Estado e a sociedade nacional: a implantação de um sistema educacional em terras indígenas, hoje apoiado pelo poder estadual, com mais de 150 professores indígenas em formação ou já formados a nível médio, aliados à demarcação, gestão e fiscalização de suas terras, à organização de cooperativas e associações, à formação de outros profissionais indígenas como os agentes agroflorestais, etc. (MATOS & MONTE et al., 2006, p. 85).

Essa situação foi um massacre aos povos originários, com terras invadidas, culturas extintas, alienações e dominações. Após muitas lutas e esforços institucionais, políticos e não políticos, o significado dessas conquistas e resistência vêm tomando novos horizontes. Espera-se que o professor futuro possa com essas construções afirmadas, objetivar como determinação pessoal e profissional, a construção de um novo EU profissional, a fim de reafirmar e revitalizar sua identidade, cultura e língua materna.

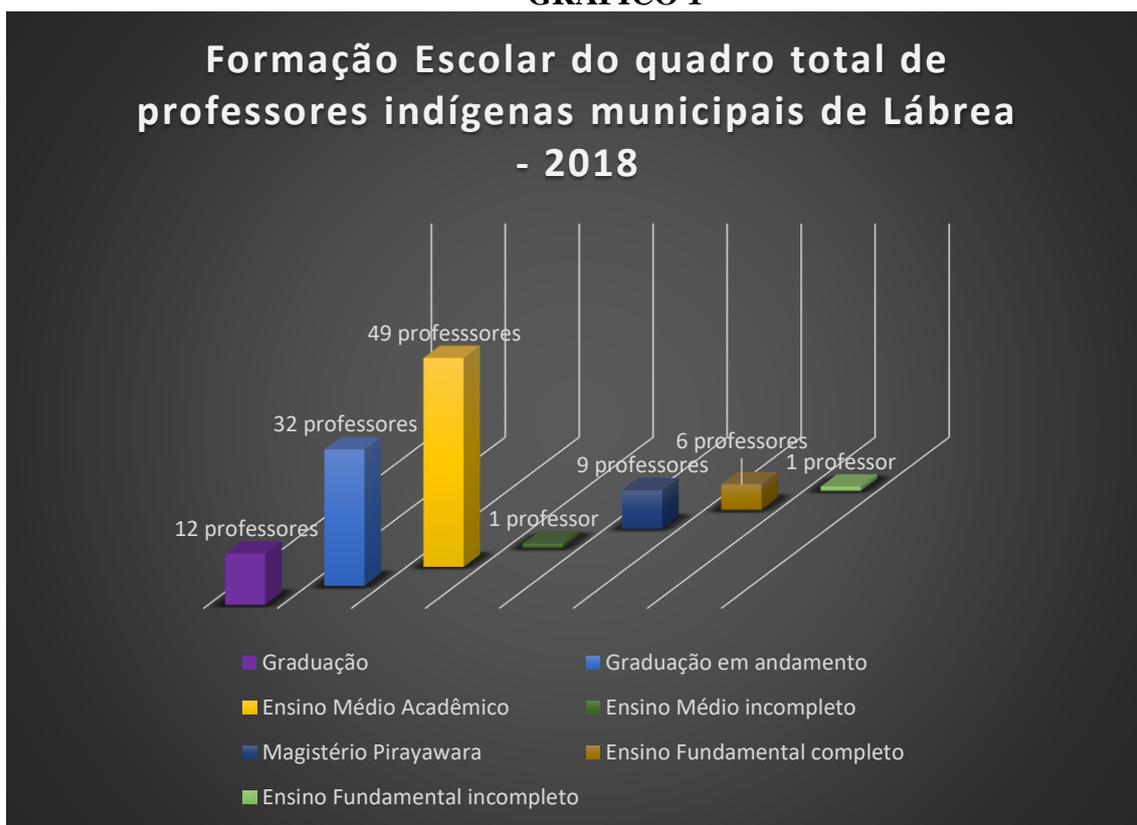
Nesses pressupostos, Tardiff (2002, p. 72) fomenta acerca das vivências e experiências dos professores que os mesmos possam no futuro, interiorizar

[...] um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e neutralizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nesta perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Almeja-se que essas ações se configuram também na realidade dos povos indígenas de Lábrea. Suas atuações atuais ainda se dá de forma representativa das determinações de interesses da classe dominante. Isso ocorre porque muitos professores ainda não possuem formação de graduação ou são alienados às suas bases de suas experiências como alunos, frutos das escolas não indígenas. Há aqueles, que ainda não tem o ensino médio completo e que mesmo assim, lecionam nas escolas para cumprimento do reconhecimento refratários aos povos primeiros.

Conforme dados da SEMEC (2019), dos 110 profissionais da educação escolar indígena que atuaram no quadro municipal de Lábrea no ano de 2018 e como mostra o quadro em anexo deste trabalho, apenas 12 pessoas possuem graduação superior e ainda há aqueles que atuam em sala de aula com apenas o ensino fundamental incompleto. Para maiores esclarecimentos, vejamos os dados com a quantidade de professores nas demandas de formação:

GRÁFICO 1



Fonte: SEMEC (2019)

As formações e os formatos curriculares dos cursos de formação dos professores indígenas, obtiveram diversas heterogeneidades nos formatos dos cursos mediados. Exemplo

disso é a diversidade na formação dos professores em ensino superior com Pedagogia intercultural, Licenciatura intercultural, Pedagogia e Matemática.

Quadro 2 – Heterogeneidade dos cursos de formação

HETEROGENEIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES INDÍGENAS – LÁBREA/AM (2018)	
Curso/ Formação	Quantidade de professores ingressos ou formados
Pedagogia intercultural/UEA	10
Matemática/UEA	01
Pedagogia/PAFOR/UEA	01
Licen. Intercultural/UFAM / Em andamento	22
Pedagogia/PARFOR/UEA / Em andamento	10

Fonte: SEMEC (2019)

Nos cursos de ensino médio apresentam-se, o curso de Magistério Pirayawara e Ensino médio acadêmico. E atualmente, para aqueles que tem somente o ensino médio, o ensino fundamental completo e incompleto, destina-se o Programa Saberes Indígenas na Escola como mencionado nos primeiros parágrafos deste tópico.

Quadro 3 – Cursos de formação (Ensino Médio e Fundamental)

CURSOS DE FORMAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL DOS PROFESSORES INDÍGENAS – LÁBREA/AM (2018)	
Curso/ Formação	Quantidade de professores ingressos ou formados
Ensino Médio Acadêmico	49
Ensino Médio Acadêmico incompleto	01
Magistério Pirayawara	09
Ensino Fundamental	06
Ensino Fundamental Incompleto	01

Fonte: SEMEC (2019)

Em dados comparativos, vejamos o quadro de formação escolar dos professores indígenas de 2019,

Quadro 4 – Cursos de formação dos professores indígenas do ano de 2019

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS – LÁBREA/AM (2019)	
Curso/ Formação	Quantidade de professores formados
Ensino Superior	12
Ensino Médio	98
Ensino Fundamental	05

Fonte: SEMEC (2019)

Como podemos ver, a quantidade de profissionais da educação se elevou para o total de 115 professores indígenas. No entanto, o quantitativo de professores formados em nível de graduação ainda é o mesmo e na formação do ensino fundamental houve uma pequena diminuição. Essa falta de mobilização por seus interesses, está interligada na reprodução ideológica do pensamento dos indígenas, de se viver ainda, nas interpretações mecânicas impostas pela sociedade política ao longo dos anos.

E para obter êxito, Harnecker fomenta entendermos,

A luta de classes manifesta-se, também, a nível ideológico da mesma forma que uma luta entre a ideologia da classe explorada contra a ideologia da classe exploradora.

Na sociedade capitalista essa luta é travada entre a ideologia burguesa e todas as suas formas de manifestação, e a ideologia proletária baseada na teoria marxista da História.

Para que esta luta alcance êxito deve, diferentemente das demais formas de luta, atacar o inimigo no ponto onde é mais forte, isto é, onde estão os melhores expoentes da ideologia da classe dominante. Muitas vezes se critica esta ideologia simplificando-a pela escolha de seus expoentes mais fracos. Isto permite, com frequência, ao inimigo ganhar terreno em lugar de fazê-lo retroceder (1983, p. 185).

Diante desse contexto, a educação fica enfraquecida. Ainda é maior com as classes discriminadas. Como a educação é tratada como mercadoria, os povos indígenas não conseguem sua emancipação para alcançarem de fato, seus direitos no contexto real da sociedade.

Vivemos em uma sociedade do capital, e para que a liberdade de pensamentos e interpretações de como ocorre as estruturas sociais e como nossa atuação pode transformá-la, temos que buscar a educação formal como horizonte de superação.

Conforme Mészáros (p. 16 – 17, 2008), a educação nos ajuda “a desvendar o significado das coisas”, por isso, temos que pensar na educação como “perspectiva da luta emancipatória”. A educação é arma para a luta contra a alienação, e quando o homem se deixa subordinar, torna-

se um produto das relações das classes dominantes, dando condições de “legitimidade do sistema que explora”.

Dessa forma, fica evidente que a formação destinada aos povos indígenas ainda é insuficiente e se dá de forma reprodutiva da educação dos não indígenas, na qual sua simplificação de atuação analfabeta norteia no resumo da incapacidade de não superar e interpretar os contextos dos sistemas de relações inseridos.

Esses pressupostos se evidenciam quando os professores indígenas entrevistados não souberam responder ou interpretar o que é educação diferenciada e intercultural para a legitimização das preconizações já em leis. Esse analfabetismo em suas interpretações é a resposta da aceitação passiva dos fatos ou por já se encontrarem inseridos no quadro salarial do município. Quando perguntados sobre isso, obtivemos como respostas:

Educação diferenciada por (KAJARA):

O que eu entendo por educação diferenciada e intercultural, é que a gente do PSIE não precisamos usar somente o livro didático na sala de aula e sim, usar também, a própria cultura. Podemos usar os materiais da própria natureza, como as folhas, gravetos e outros. Podemos usar as cores tiradas do próprio barro, ou seja, diferentes tipos de tabatinga de cores diferentes, ainda, podemos utilizar sementes, como o urucum, jenipapo e etc...

Educação intercultural por (KAJARA): “Não sei e nunca li nada a respeito”.

Para (SIPATIHI, KAHAMI, NARAJA):

Educação diferenciada é aquela que é diferente da educação do branco. Mas explicar isso é difícil, porque a gente nunca ouvi uma explicação certa que a gente pudesse entender esse significado. Diferenciada porque ocorre de forma diferente, o professor da aldeia trabalha diferente da cidade. E também, porque na cidade os alunos não estudam a língua indígena, então acredito que isso seja diferenciada. Tem criança indígena que estuda na cidade e não aprende nada e no interior (aldeia), aprende a forma de escrever e falar do indígena.

Sobre educação intercultural (SIPATIHI, KAHAMI, NARAJA) relatam: “Não conheço essa palavra não. Eu não sei o que significa. Entendo nada sobre isso não. E também, nunca procurei ler algo sobre isso. Mas acredito, que educação diferenciada e intercultural é o que estão passando pra gente no curso do PSIE.

No reino do contexto educativo, esses pressupostos enfraquecem a educação pública ofertada aos povos indígenas, visto que, “o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado.” (MÉSZÁROS, István, 2008, p.16).

Isso ocorre porque,

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumentos da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, István, 2008, p.09).

Sobre a importância da formação ao professor (KAIRI) relata,

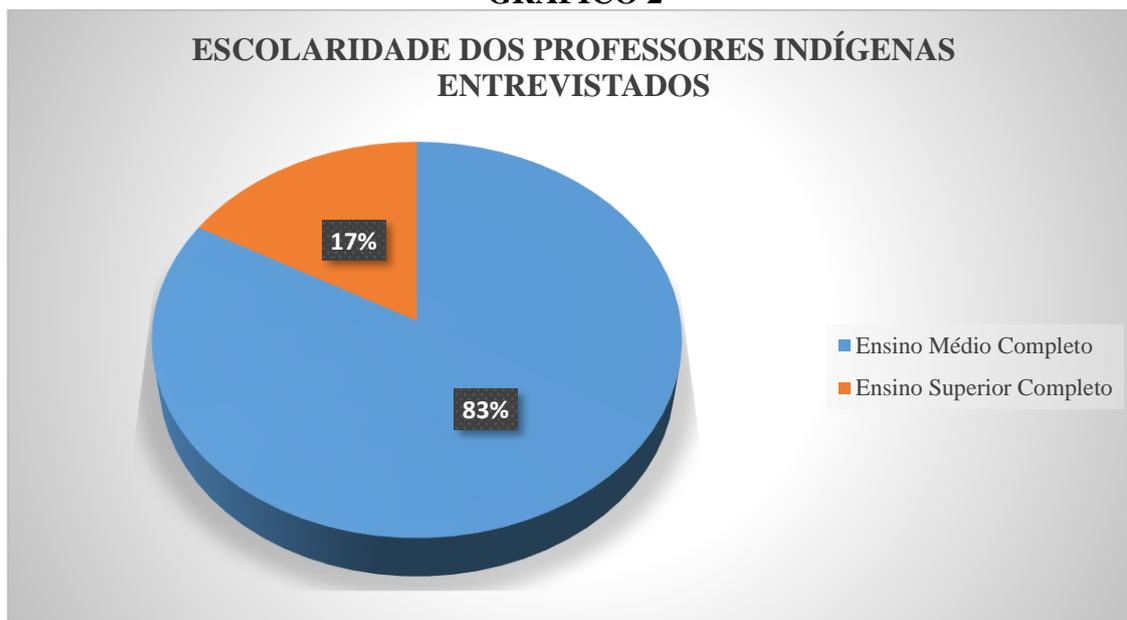
A formação ao professor é muito importante, pois, um professor formado consegue ajudar melhor seu aluno. O professor formado, leva suas crianças a conhecer e valorizar ainda mais suas próprias culturas. No caso do PSIE, percebo as dificuldades regulares, pois, no começo não temos domínio dos assuntos abordados, mas, ao estudar, pesquisar e entender, nos tornamos conhecedor e capacitado para transmitir o que aprendemos. A formação para nós, é como se fosse um guia de como trabalhar com nossos alunos.

A ideia de formação e sua importância, é vista no discurso, como um guia procedimentais para dar ênfase as atuações do professor no processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, os professores indígenas anseiam formações para pautar suas ações profissionais. Todavia, não percebem que para efetivar todo esse processo, é necessário que quaisquer formações formais, excitem nos professores, reflexões acerca da ressignificação de uma nova escola, capaz de estimular e assumir as suas próprias identidades e dialogar com a sociedade de forma igualitária.

Certamente ser professor/a hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor/a”, e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos/as. Mas não é isto que permite nosso tempo, dilatar horizontes, desafiar, criar? E, não são estas “marcas” da profissão docente? No entanto, é importante que reflitamos sobre que concepção de qualidade da educação estamos assumindo (CANDAUI, 2012, p.63).

E dentre os professores indígenas entrevistados e atuantes do PSIE, temos:

GRÁFICO 2



Fonte: SEMEC (2019)

Conforme os dados apresentados, é possível perceber que a situação de formação e qualificação dos índios de Lábrea, ainda se propaga nas proporções constituintes de como se deu as estruturas sociais e políticas, consequências das relações de poder ocultas e advindas do processo colonizador do Brasil.

Compreendemos que a formação de professores se constitui de aspectos históricos, sociais e políticos que estruturam crenças e regras implícitas a partir das quais profissionais constroem suas experiências e assumem uma racionalidade profissional em suas relações, operando através da maneira de como professores sentem e pensam as ações da pedagogia (RUDENCO, 2014, p. 417).

Nesse sentido, a formação do professor se legitima de forma estratégica, pois, sua estruturação é determinada em ações e práticas que determinam o interesse estatal como produção e regulamentação social, gerando assim, a alienação de pensamentos e falas. Nesse contexto de relações de poder oculto, os professores exercem seus papéis sem desistir de suas formações. Resistem e lutam na oferta de uma educação escolar específica as suas comunidades.

Essa nova forma de pensar e agir dos professores, é o início de superação e fortalecimento das formas de consciência e resistência na qual Duarte (2008) diz que, se dá na “passagem do ser humano em ser para-si”, constituindo assim, novas percepções de ver o mundo estabelecendo concepções de liberdade e poder na ação de agir sobre e para o mundo.

Frente à essas posições, a formação ao professor indígena inicia-se, como norte da ideia do amadurecimento para novas implementações de cursos, na qual deve estar incorporado na dinâmica da interculturalidade como fomento para superação e ressignificação das ações subjugadas no processo colonizador. Considerando assim, uma nova perspectiva como libertação para a concretização da autonomia e da cidadania dos povos indígenas de Lábrea.

A interculturalidade como promoção para esse novo formato de educação formal e formação,

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrenta-los (CANDAU, 2012, p. 45-46).

Em consonância à essas transições e estruturações, em 2015 os professores indígenas labrenses, recebem mais uma capacitação por meio do Programa Saberes Indígenas na Escola. Todavia seu início, só ocorreu em 2016 - 2017, com a totalidade de 40 professores na primeira turma seguindo com 40 na segunda turma de 2018 - 2019, conforme mostra o documento em anexo.

Seu principal objetivo é:

Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (MEC, 2018, s/p).

Suas resoluções em vigor são a de nº 54, de 12 de dezembro de 2013, sendo alterada pela resolução de nº 57, de 23 de dezembro de 2013. Tem a SECADI/MEC como gestora principal e conta como parceiros as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal, as prefeituras municipais que aderirem à ação e as instituições de ensino superior (IES). No caso da formação no município de Lábrea, o parceiro é o IFAM.

Sabe-se que o desafio de avançar na formação é demasiadamente extensa. Porém, é algo que necessita de notoriedade e considerações de fortalecimento que considerem a formação

de professores indígenas para a cidadania e viabilidade da preparação intelectual como essência da gestão pedagógica dos povos originários. Sobre isso, Silveira e Silveira alude,

O desafio de avançar na formação para a docência indígena precisa ser vencido porque os professores indígenas são os principais agentes para a transformação das comunidades indígenas e para a garantia da educação de qualidade pautada na interculturalidade, que deve acontecer de maneira associada aos projetos de manutenção e fortalecimento cultural e da identidade dos povos indígenas (SILVEIRA e SILVEIRA, 2012, p. 26).

As implementações da formação do professor, ajuda a enfrentar a discriminação e a valorizar o diferente, norteador o resgate para a ressignificação e revitalização da cultura dos povos tradicionais. Além disso, (BARASIA) considera que,

A formação do professor, ajuda os educadores também, a elaborar e praticar atividades pedagógicas utilizando materiais retirado da própria natureza e da cultura local. Também, facilita na elaboração dos planos diários, como agir em certas situações e também como trabalhar temas culturais em sala de aula.

Isso desenvolve uma qualidade no ensino de forma condizente com as realidades dos originários, bem como no papel de se aproveitar os recursos que seu meio oferece. Garantindo assim, a cosmovisão do mundo de suas ancestralidades e relação com a sociedade.

4.2 A formação dos professores indígenas mediante o Programa Saberes Indígenas na escola – PSIE

As reflexões apresentadas aqui, se referem ao processo de subsídios fomentadas e realizadas na formação dos professores indígenas por meio do PSIE. Conforme a resolução de nº 57, de 23 de dezembro de 2013, de forma resumida, o programa tem como objetivos promover a formação dos professores indígenas bem como, oferecer subsídios aos mesmos, para que possam definir metodologias cabíveis, em consonância com os conhecimentos e saberes tradicionais dos povos abordados e fomentações para a construção do material didático próprio.

Esses objetivos vêm nortear o preparo profissional dos professores em consonância com a construção de um currículo específico, diferenciado e intercultural. Constatou-se que a implementação do programa, por meio do termo de adesão aderido pelo o município no ano de 2015, na qual, em sua instância representativa SEMEC junto ao IFAM, foi estruturado e pensado a partir da cultura e identidade indígena.

O curso iniciou com 40 professores cursistas, como condição para o seu ingresso, deveriam ser indígenas e estar atuando como professor na educação indígena. O PSIE, aborda em seus momentos de encontros, uma formação teórica de sentidos e significados dos conhecimentos tradicionais dos povos originários com os conhecimentos científicos.

Tendo em vista a especificidade dos povos, anseia que os professores compreendam significados e reflexões sobre a ação promovida. Sobre isso, Tardiff (2002), ressalta que a participação dos professores indígenas cursistas podem ser compreendida e promovida na educação escolar como ação da/na prática.

Com a ponderação dos professores indígenas à uma prática mais reflexiva, pesquisada e planejada, o ensino e aprendizagem se torna específica e vinculada no que propõe ao contexto intercultural. Ao mesmo tempo, esses momentos de formação, reflexão e elaboração, tomam rumos para uma educação pedagógica com medidas de empoderamento e valorização à diversidade dos primeiros povos do Brasil.

Com a duração de 01 ano, o curso foi organizado e desenvolvido com a primeira turma, ao longo de dois períodos: o primeiro momento ocorreu no encontro com os professores e formadores, subsidiados com as fomentações no mês de setembro de 2016, seguida de visitas nas escolas indígenas in loco e como último momento, o fechamento com um novo encontro em uma aldeia base, para o encerramento das atividades e organização dos materiais pedagógicos para as produções didáticas e paradidáticas que o PSIE aborda.

Na segunda turma, em setembro de 2018, os processos tomaram a mesma forma de organização, porém, com o diferencial no primeiro encontro com ênfases norteados por meio de colaboradores formadores indígenas, na qual, eram representante de cada povo, são eles: 01 colaborador formador Apurinã, 01 colaborador formador Jamamadi, 01 colaborador formador Jarawara e 01 colaborador formador Paumari. Essa diferenciação à primeira turma, segundo os professores da formação, em sentido geral, foi positiva pois, segundo eles quando indagados o que mudou e como isso impactou em suas atuações os mesmos responderam que:

Professores atuantes com o povo Apurinã:

“Como muitos professores não falam e nem conhecem a língua, foi muito importante ter um formador do próprio povo que conhece e fala a língua para ajudar. Porque a gente, em sua maioria, não falamos a língua. E quando uma vez, eu fui dar aula para alunos adultos, falava e ensinava eles na língua apurinã, porque na comunidade onde trabalho o povo é Apurinã, eles riam de mim. Porque como eu era mais nova que eles e eles eram mais de idade, eles sabiam mais que eu e conheciam a língua. Eu tentava ensinar uma coisa que eles já sabiam e eu não. Mas hoje, assim como eu, muitos professores, já

aprendemos algumas palavras com eles, através dos erros que nós cometemos, fomos melhorando e estamos aprendendo um pouco a língua”.

Professores atuantes com o povo Paumari:

“Nossas maiores dificuldades é a própria forma de dar aulas. Porque como nós somos um povo bilíngue, nós buscamos mais metodologias para ajudar o nosso trabalho. E também, quem mais sente dificuldades com relação a língua são os professores que não são da etnia Paumari, como nossas amigas professoras que trabalha com a gente na nossa comunidade Santa Rita. Elas não são Paumari, por isso elas sentem grandes dificuldades. Mas a gente se ajuda sempre que dá. Mesmo que tenha um professor formador no PSIE representando cada povo, isso não resolve quando o professor não conhece ou não sabe nada da língua e da história do nosso povo”.

Professores atuantes com o povo Jarawara:

“Nós gostamos muito. Nossa dificuldade maior é entender o português. Os professores que trabalham com a gente que não são do nosso povo, é que sentem maiores dificuldades em entender nossa língua. Mas a formação é boa, tá ajudando”.

Professores atuantes com o povo Jamamadi:

“A gente tá achando muito bom. O PSIE, tem esclarecido ideias de como a gente pode trabalhar de forma interdisciplinar e com os saberes tradicionais. O grande problema é com a língua. Como nós somos do povo Apurinã, sentimos dificuldades em trabalhar com a língua. E principalmente com os Jamamadi, eles não entendem muito o nosso português. Até os professores que é do povo Jamamadi sentem dificuldades. Eles normalmente não falam aqui na formação porque dizem que tem vergonha ou porque não entendem. Mas a gente tenta ajudar eles e eles ajudam a gente na língua deles”.

Percebe-se aqui, as divergências interpretativas de cada grupo étnico, enfatizando os próprios anseios e lutas internas de incorporar um novo contexto no processo educativo frente a sua formação profissional. Porém, a grande demanda problematizada refere-se a ser professor bilíngue.

A importância das línguas indígenas no currículo da escola diferenciada, e sua inter-relação com o uso e estudo das línguas na formação de professores indígenas mereceriam maior análise, [...]. Se a escrita em diferentes línguas tornou-se um dos resultados dos projetos educacionais bem sucedidos, pode-se também constatar que, infelizmente, as línguas utilizadas para a transmissão e construção dos conhecimentos curriculares durante os cursos de formação de professores indígenas não são as línguas indígenas faladas por estas sociedades. Há insuficiente conhecimento aplicado e domínio oral e escrito das línguas indígenas do Brasil pelas universidades e pelos profissionais engajados em programas de formação. Como se resolve esta dificuldade que tão amplamente condiciona as políticas linguísticas e de educação entre indígenas no país e na América? (MATOS & MONTE, 2006, p. 87).

É notório a predominância o uso da língua portuguesa na maioria das formações educacionais indígenas. Essa exclusividade do processo de comunicação se dá ao formato dos currículos de formação dos professores, que em sua maioria não são indígenas ou são índios não falantes. E também, pelo o processo de produção dos contextos educacionais indígenas, ocorrer, de forma paulatina e conhecimento lento.

Sobre isso Grupioni (2006) elucida, a formação do professor como precondição para as questões dos sistemas educacionais. Visto que nos depoimentos dos professores indígenas, se entende uma renovação as suas expectativas de elevação a qualidade em suas atividades docentes em consonância com as preconizações da educação indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

O PSIE, não se difere em demasia, dos demais modelos dos sistemas educacionais formativos, uma vez que, em sua composição e formato curricular, os professores estudam em determinado período e continuam sua formação em serviço. No entanto, é organizado em um modelo de autonomia do professor cursista, mediando a cultura e saberes tradicionais individuais de cada povo, para assim, o professor refletir e compreender no seu papel como potencial multiplicador da educação interdisciplinar e intercultural.

No depoimento da professora (BARASIA), se percebe como o sistema formativo do PSIE se enquadra quando perguntada, se a formação atende as necessidades dos professores indígenas, numa perspectiva de complementação para as especificidades para a educação escolar indígena, a mesma responde:

“A formação atende muito bem as necessidades dos professores, pois, ainda tem muitos professores que dependem muitos dos livros e materiais didáticos para poder trabalhar na sala de aula. E essa formação ajuda esses professores a ver que podemos trabalhar, usando conteúdos e materiais que os alunos conhecem e que fazem parte de sua cultura. Assim, despertando nos alunos o interesse de aprender mais”.

Ainda, a professora (NARAJA), fomenta sobre isso:

“Ano passado quando eu entrei no PSIE, eu já trabalhava com eles, nesses anos. Aí esse ano, eu peguei uma turma nova. Então, quando eu iniciei, o que eu aprendi nos ‘Saberes’, passando pra eles, a gente vê que eles têm esse envolvimento. Eles buscam mais, assim, a participar e tudo, porque eles já conhecem. Eles só têm um problema que é quando vamos para a explicação. Eles ficam nervosos. Mas é tudo que eles conhecem. Às vezes eu pergunto o que é isso aqui?! Como eu fiz com as questões da pintura, que eu trabalhei com eles! Aí eu pergunto: e essa pintura, o que é? Porque eu não conheço. Eu não sei a palavra, eu só não sabia na língua deles, se expressar na língua Paumari, por isso, que a formação para mim, está sendo bom e essencial. Porque as minhas metodologias mudaram bastante através do PSIE, né! Aí

eu tinha...eu só tenho um problema, é o que eu acho difícil né...É passar as palavras para as duas línguas, porque, eu tenho dificuldades e tenho que ficar pedindo ajuda dos colegas Paumari que são falantes. Quando não, peço ajuda dos alunos mesmos, ou, de outros professores que são Paumari e bilíngue. Assim, a gente se ajuda. Eu ajudo e eles me ajudam”.

Verifica-se, portanto, que a configuração da língua é a grande problemática, tanto nas dependências do curso formativo como nas atuações em sala de aula com os estudantes. A configuração curricular não é suficiente, mesmo que esteja apresentando resultados positivos.

Nossos representantes legais em consonância com as legalizações cabíveis a educação escolar indígena e formações de professores, devem considerar profissionais bilíngues que obtenham formação superior para agregar e alavancar os objetivos propostos do PSIE e de toda a contextualização para o processo educacional da nação indígena.

Por isso, Freitas (1999), nos fomenta uma mudança na direção dos processos políticos com base nas estruturações das normas e diretrizes curriculares, reformando e realizando pautas de níveis internacionais, afim de priorizar e compartilhar a qualidade da educação, assim como a valorização do profissional para suas atuações nas demandas pedagógicas.

Seria uma configuração eficiente, se o processo de funcionamento das formações para a educação como um todo, não fossem também, barradas por poucos investimentos e discursos voltado em sua demasia. Segundo Freitas (1999) esse processo de configuração de políticas educacionais implantadas pelo governo, norteia como resultado excessivamente, apenas para a avaliação de resultados e eficácia dos sistemas de ensino.

A ideia dominante, a qual é insinuada por meio das conjunturas políticas, é que a educação escolar indígena deixa de ser vista na perspectiva ‘colonizadora’ de preparação para entrar num mundo dito ‘civilizado’, passando a ser considerada como descoberta e real valorização da cultura dos povos indígenas que já há muito tempo habitavam o País.

Dessa forma, o PSIE, está constituindo caminhos de renovação, onde a escola indígena, por intermédio da formação aplicada e das situações de aprendizagens dos professores, estudantes e comunidade, está exercendo um duplo papel de novos conceitos e valorização das inserções culturais dos povos primeiros do Brasil.

Os limites ainda existem. A resistência e incredulidade nos aspectos do reconhecimento das particularidades da identidade dos povos indígenas, ainda é demasiada e fazem parte do nosso cotidiano social. Exemplo disso é registrado na fala da professora (BARASIA), quando a mesma discorre sobre processo – estudo – aprendizagem do contexto educacional a qual faz parte.

“A estruturação do currículo ocorre através de orientações técnicas partindo da própria SEMEC, assim como preencher diário, como fazer o plano de aula e qual é o nosso papel na escola e comunidade. O nosso calendário também é igual da zona rural, por nossas aleias também ter o mesmo processo da enchente”.

Por esses pressupostos, o PSIE aborda em alguns dos subsídios, o currículo diferenciado na qual, é papel do professor compreender as conjecturas do mesmo. Na visão de Moreira e Silva (2009, p. 8), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social”. Ou seja, mesmo o processo de relações de poder ser visíveis nas fomentações do currículo, ainda sim, o professor tem a força de mediar um currículo vinculado com a organização social e com as especificidades da história de seu povo.

O ato de autonomia ocorre quando o professor, reconhece o que se busca e o que se pretende, mesmo que somente em sala de aula. Nesses aspectos, o professor indígena cria argumentos para defender e lutar pelas melhorias da cidadania do seu povo, bem como, proporcionar ao seu estudante, condições de conhecimento de mundo e científico para sua desenvoltura de empoderamento.

Grupioni (2006) evidencia a temática da formação do professor indígena, nas práticas pedagógicas em consonância com a sociolinguística educacional. Ou seja, para o autor, a formação como preparo do profissional indígena, deve contemplar as singularidades das minorias e pluralidade das culturas.

Os professores cursistas também relataram, no primeiro momento da segunda demanda do PSIE em 2018, elementos que descrevem a questão da resistência. Como por exemplo:

“Aqui no IFAM é bom, mas alguns de nós, professores indígenas, se sentem incomodados com os olhares e insinuações dos estudantes do instituto. Ainda sentimos que algumas pessoas não nos aceitam. Mesmo que tenham conversado com eles, é ruim se sentir constrangido. Acreditamos que, para quem já vive na cidade é mais fácil, por já estarem acostumados”.

É notório o olhar alienado de muitos acerca dos índios. Mesmo que tenhamos avançado no mundo do século XXI, ainda sim, vivenciamos pré-conceitos e concepções deturpadas ao longo do processo de colonização do Brasil.

Dessa forma se faz necessário segundo Candau (2012), a consciência dos indivíduos que permeiam os poderes legislativos a fim de, constituir relações entre as questões culturais para assim diminuir, o preconceito e discriminação marcadas ao longo da história brasileira.

E a escola como espaço focal, é a representação da descaracterização de uma sociedade explorada e alienada a verdadeira essência da história humana, possibilitando atos de

minimização, na qual os questionamentos e entendimentos acerca das diferenças e desigualdades possam levar os envolvidos a reflexões para a compreensão das particularidades culturais do Brasil.

4.3 A tessitura cotidiana do psie nas escolas indígenas: saberes e fazeres da prática pedagógica da área marahã

O reflexo da realidade objetiva no pensamento, isto é, a apropriação do concreto pelo pensamento, ocorre pela mediação das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos. O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva (DUARTE, 2008, p. 82).

Dessa forma, entender o contexto real ao qual os professores estão se formando, vivem e atuam, é imprescindível para compreender os reflexos da luta entre o idealismo e o concreto frente as suas influências ocultas na consciência, resistências e passividades perante as realidades que se inserem.

Ainda, Harnecker (1983) ressalta que o desenvolvimento da consciência humana se dá nas mediações e interações nas vivências entre os sujeitos. Destaca-se assim, o trabalho, elaboração, uso e produção e constituição para a reprodução desses afazeres. Essa sistematização reflete o mundo objetivo e subjetivo da própria imagem humana, destacando e formulando o processo reflexivo e consciente da própria existência material.

A partir deste enquadramento da consciência humana como representação da própria ação e produto do trabalho, destacamos as fomentações ocorridas nas entrevistas e observações como caracterização e materialização das suas próprias relações sociais e trabalho.

Os professores indígenas da aérea Marahã, são índios dos povos Apurinã e Paumari. Dentre os 06 participantes entrevistados, 03 moram na zona urbana e 03 em aldeias paumari. Porém, todos ficam na aldeia no período do ano letivo para o cumprimento do calendário escolar.

Desse modo, para que a pesquisa fosse realizada, as visitas às aldeias ocorreram em dez dias consecutivos. Por questões da necessidade do tempo ser corrido para o melhor aproveitamento de se analisar das informações obtidas, os momentos da realização da pesquisa, se deu nos dias 15 a 25 de julho de 2019 nas aldeias do lago Marahã.

Na primeira instância da visita, foram enfatizadas as entrevistas e as observações relacionadas as atuações dos professores cursistas em sala de aula e suas relações com a comunidade. Através desses momentos, foi possível verificar os anseios e limites dos

professores no processo ensino e aprendizagem. De maneira geral, foi possível detectar as dúvidas dos professores e concepções acerca da educação escolar diferenciada e intercultural. Além da entrevista, foi provocado, discussões informais e relevantes para este estudo.

Dessa forma, foi possível compreender os anseios e visões dos professores indígenas acerca de como subsidiar e ministrar suas aulas bem como, as consequências desses processos no processo de aprendizagens dos estudantes e como a comunidade se posiciona diante desses acontecimentos. Foi plausível para viabilizar a estruturação da organização do setor político e como isso estrutura a vida profissional e pessoal dos envolvidos no processo da educação escolar das aldeias norteadas.

Diante dos discursos adquiridos, as questões relativas ao resgate e valorização da identidade e cultura dos nativos, foi apontado como o caminho mais eficiente para a eficácia da preservação das histórias e vivências dos povos indígenas do município de Lábrea. Porém, o processo é longo, confuso e complexo para os professores. Visto que a os entrevistados não souberam responder ou afirmaram que não sabiam o que é de fato, uma educação diferenciada, intercultural e específica.

Com relação a educação ser bilíngue, houve grandes confusões de compreensões, pois muitos não sabiam de qual língua se tratava quando os estudantes falavam ou não sua língua de origem. Para essa questão temos em resumo,

[...] a língua portuguesa pode ser, para os povos indígenas, um instrumento de defesa de seus direitos legais, econômicos e políticos; um meio para ampliar o seu conhecimento e o da humanidade; um recurso para serem reconhecidos e respeitados, nacional e internacionalmente, em suas diversidades, e um canal importante para se relacionarem entre si e para firmarem posições políticas comuns. A realidade sociolinguística vivida pelos povos indígenas no Brasil com relação à língua portuguesa difere muito de aldeia a aldeia, devido à localização e à história de cada uma. A situação predominante é aquela em que o aluno chega à escola sabendo falar apenas a língua indígena. O **português como segunda língua** deve ser, então, introduzido no currículo. Há casos, por outro lado, em que os alunos, embora falando apenas português, entendem a língua tradicional de seu povo, porque convivem com pessoas mais velhas que ainda a falam. Nesses casos, **o português como primeira língua** será a língua de instrução e disciplina curricular, mas é fundamental que se procure, dentro das possibilidades, criar condições para a retomada da língua indígena. Uma outra situação possível, embora muito mais rara, é aquela em que o português é a única língua usada na aldeia: é exclusivamente através da língua portuguesa que alguns povos indígenas elaboram e expressam hoje suas crenças religiosas específicas, sua cosmologia própria e seu modo de ser diferenciado. É importantíssimo entender que mesmo tendo perdido sua língua de origem, um povo pode continuar mantendo uma forte identidade étnica, uma forte identidade indígena (BRASIL, 1998, p. 123, grifo do autor).

Em consonância a essas questões, (KAJARA) relata, “as maiores dificuldades que a gente encontra, é apresentada pelos alunos, pois, eles não dominam bem o português, ou seja, a língua. e como eu não sei falar a língua, isso acaba dificultando as aprendizagens deles”.

Essas lacunas ocorrem pela falta visível de compreensão e pela ausência de políticas públicas a fim de garantir a revitalização da língua originária. Deve-se entender que cada povo, tem suas especificidades na qual a língua, é a característica mais presente dessa representação cultural diversa. Desse modo, a formação do professor se torna a relevância de maior significância para se subsidiar a educação escolar indígena.

Levando em consideração esses pressupostos, (KAJARA) relata que a

[...] formação é importante para nós porque, nos ensina a compreender que, da própria cultura e rituais do povo que atendemos, podemos formar muitas aulas. Além de nos ensinar formas de trabalhar em sala de aula, respeitando as diferenças de cada um.

Quando se vence o desafio de um ingresso a uma capacitação ou formação, o professor representa não somente a afirmação dos seus direitos, mas a possibilidade de controle sobre sua própria história para uma ressignificação de descolonização. Essa luta importante de retomada da sua vida, oportunizam segundo Luciano (2006, p. 159)

A recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato.

Por essas configurações o papel do professor não deve ficar resumidas apenas a sua formação e sala de aula, deve-se buscar apoios e desconstruir seus pensamentos a fim de considerar a própria realidade para fomentar as situações de aprendizagem. Todavia esse é um processo árduo para muitos professores, já que, sofrem com as dificuldades e a falta de apoio adequado dos órgãos cabíveis.

Essas dificuldades ilustram-se na realidade esmagadora que se aguça as formações inadequada e mal recebidas. Os professores sentem-se abandonados e jogados a própria sorte, pois ninguém está preocupado em estender a mão para guia-los. Dessa forma se sentem incapaz por não possuírem formações disciplinar para enfrentar a linha de frente da batalha do processo de aprendizagem e promover metodologias eficientes para suprir e corresponder com está preconizado em lei.

Apesar das dificuldades e obstáculos enfrentados, as formações dos professores e como resultado, a educação escolar indígena do município de Lábrea, aos poucos estão tomando incorporações e considerações de conscientização. Quando, os índios reconhecem seus direitos

educacionais e o papel das políticas públicas acerca dessas ações, mas sabem que ocorrem um processo esquizofrênico em suas efetivações e eficiências, criam condições para a atuação de sua cidadania.

Porém, Luciano (2006, p. 156) adverte,

Evidentemente não bastam adequados instrumentos jurídicos e administrativos se não forem garantidas as condições mínimas de exequibilidade para a efetivação das conquistas, dentre as quais a de compreensão desses direitos por parte dos Poderes, principalmente o Judiciário. Em razão disso, persistem sérios problemas. Em síntese, o Brasil começa o século XXI com uma legislação, em suas linhas gerais, sobre educação escolar indígena avançada. Contudo, os efeitos são ainda tímidos no panorama atual das comunidades indígenas.

Esse panorama em transição, traz aos povos indígenas motivações e a esperança que norteiam a valorização em um novo cenário em desenvolvimento. Dessa forma, a desconstrução de visões é necessária para a conscientização concreta das objetivações das lutas emergentes que vem desenhando todo o repertório histórico, político e social da nação indígena.

2.4 Cosmvisão dos professores indígenas como relação de conflito no processo de ensino e aprendizagem

A segunda formação dos professores indígenas do PSIE se iniciou em setembro de 2018 a setembro de 2019. Assim, o último encontro dos envolvidos, ocorreu para o encerramento deste ciclo, no dia 16 a 21 de setembro de 2019 no IFAM.

Desse encontro e de todo o processo estudado, foi concluído por meio dos discursos dos professores cursistas que, os maiores problemas enfrentados é como trabalhar a língua materna dos povos tradicionais, uma vez que a maioria dos professores não falam a própria língua. Ainda, a grande maioria dos professores são da etnia do povo Apurinã e esses mesmos, atuam nas diversas aldeias dos outros povos. Dentre os 40 professores cursistas, 22 são da etnia Apurinã, 11 Paumari, 06 Jarawara e 01 Jamamadi.

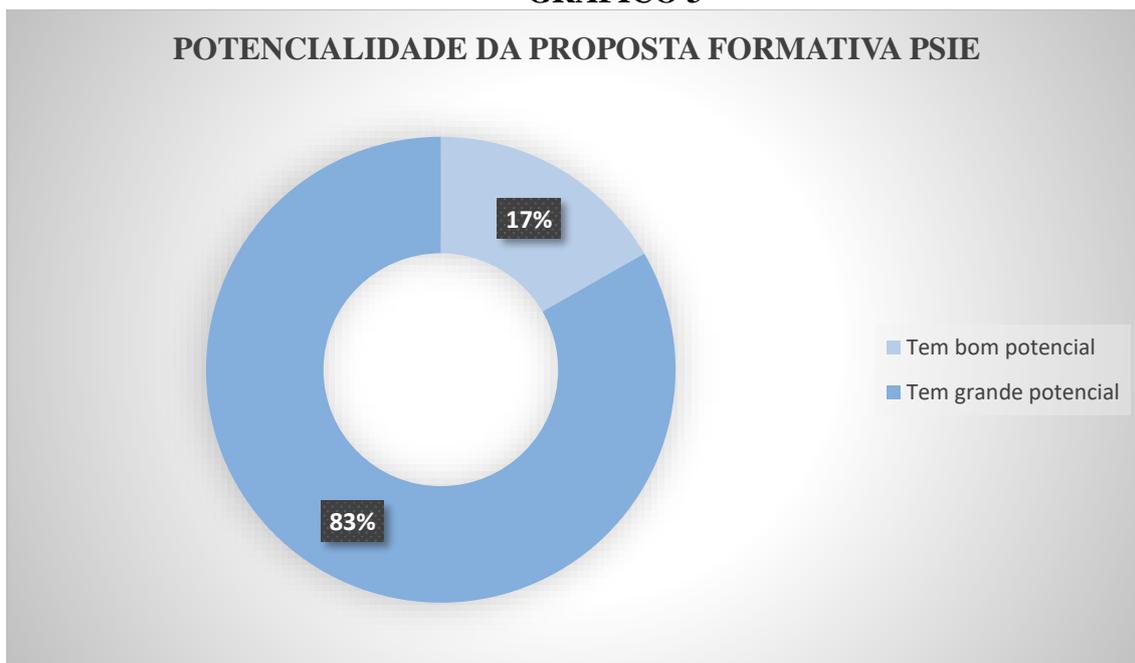
É notório que apenas 01 (um) professor Jamamadi, não atende à demanda das aldeias Jamamadi existentes, assim como os professores Paumari não atende sua própria demanda. Como os professores Apurinã possuem uma quantidade maior, atuam em outros povos que não são da sua própria etnia. Gera-se com isso, vários conflitos, no que se refere aos direitos e contradições de cultura, identidade, costumes e saberes tradicionais.

A forma estruturalista a qual os professores foram escolarizados na escola dos não indígenas, também é um dos grandes desafios a serem ressignificados. Os professores não percebem as próprias ideologias aos quais foram inseridos ao longo da vida e das vivências

como estudantes. Isso reflete em suas atuações nos espaços de aprendizagem e posicionamentos de ideais na consolidação contraditória de sua própria valorização e empoderamento dentro e fora da escola.

Pensando neste contexto, foi perguntado *Como os professores percebem as potencialidades da proposta formativa do PSIE*, como resposta surgiram:

GRÁFICO 3



Todavia, segundo os discursos dos professores, quando se caminha para o planejamento promovido pela SEMEC, é notório a contradição diante do que se é norteado na formação no que se refere ao olhar do índio, pois, o órgão responsável de promover a educação indígena, já apresenta o que se deve trabalhar por meio dos materiais propostos pelo MEC, direcionada a outra realidade. O que se percebe então, é que não há autonomia e motivação para se concretizar a educação escolar indígena a partir do olhar do indígena. Frente a isso foi sistematizado a seguinte provocação:

Na sua percepção como é pensado e estruturado o currículo nessa escola?

E como resposta obtivemos conforme o gráfico abaixo,

GRÁFICO 4



Ainda, sobre a estruturação da proposta curricular os professores (KAIRI, BARASIA, NARAJA, KAHAMI, SIPATIHI) relataram:

A comunidade apresenta sua opinião em relação aos conteúdos que os professores utilizam na comunidade.

Através de orientações técnicas de como preencher o diário, como fazer o plano de aula e qual é o nosso papel na escola e na comunidade. O nosso calendário também é igual da zona rural, por nossas aldeias também serem afetadas pelo processo da enchente.

É apresentado pela SEMEC. Pois, são eles os responsáveis pela contratação de professores.

Nós professores fazemos nosso planejamento tanto em português como na língua do povo originário para ter um bom currículo ou uma boa escola é necessário que tenha um bom ensino.

É apresentado pela SEMEC, mas muitas das vezes, o próprio professor é que elabora seus métodos de ensino, ou seja, muitas vezes o que a SEMEC apresenta não corresponde com a realidade do estudante.

Esses conflitos contraditórios nos discursos é o efeito das considerações da formação humana para as atuações no plano concreto. Nesse efeito pode ocorrer que a formação do homem ocorra como uma deformidade em seu pensamento e forma de posicionar na sociedade.

Como consequência, o processo ensino e aprendizagem se torna um círculo vicioso e deficiente quando os professores apenas produzem aquilo que aprenderam, sem caminhar em análises e reflexões acerca do processo da educação formal que estão promovendo. É necessário que os próprios professores percebam sua cidadania diferenciada, mesmo que ainda em construção está sendo conquistada mesmo com diversas dificuldades e resistências.

A partir daí pode fazer sentido distinguir os conceitos da educação e de formação humana, conduzindo a análise na verificação do grau em que a educação, efetivamente, se configura ou não como um processo de formação humana, análise essa que poderia eleger como critério para se distinguir entre a educação formadora e a deformadora do homem, aquilo que define o homem como tal, isto é, o que constitui como ser humano; em suma, aquilo que caracteriza sua essência. E o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome trabalho (SAVIANE, 2012, p.127).

Esses vislumbres supõem que toda ação concreta do ser humano, neste caso o professor, é o ponto de chegada das suas determinações de trajetórias, seja da escola que aderiu como impressões das vivências ou experiências de sua realidade. Trata-se de uma reflexão que só será percebido se além de todas as lutas dos movimentos indígenas e outros, os professores considerar que mesmo diante das intenções ocultas das implementações de programas formativos, a construção de uma nova política se inicia nas concepções frente as ações de conquistas dos povos indígenas, mas ganham continuidade na sala de aula, com a preparação não ideológica dos estudantes que convivem na escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos analisar neste estudo, como os professores indígenas do município de Lábrea recebem a formação por meio do PSIE, que tem como efeito, a subsidiação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nas aldeias. É preciso ficar claro que, com essa pesquisa, não equacionaremos as problemáticas apontadas aqui, mas é necessário que se compreenda as condições de trabalho dos professores indígenas.

Os aspectos que articulam e como condiciona a formação docente, assume caráter de um resultado da desqualificação ao longo do processo histórico. É desta implicação que ainda se constitui o desenvolvimento do trabalho escolar e também em consensual a qualidade do ensino nas escolas indígenas da área Maranhã.

Portanto, se as políticas educativas não priorizam a qualidade desta demanda, como os programas implementados desenvolver-se-ão com uma formação igualmente satisfatória, sendo ela diferenciada, intercultural e bilíngue?

Nesse sentido, a lógica do ensino se deriva da formação docente indígena, tornando os sujeitos como centro do seu próprio pensamento como reflexo da sua realidade objetiva. Dessa forma, cada ação humana marca uma determinação ideológica constituída de variáveis representações de comportamentos e interesses.

Com isso, a formação dos sujeitos indígenas das aldeias da área Marahã torna-se um desafio, na qual deveria ser uma prioridade para os sistemas educacionais e lideranças labrense. Mas ainda há descaso e discriminação, pois não há um compromisso de dever dos setores políticos estabelecendo assim, apenas, uma ação mal desenvolvida por obrigatoriedade e cumprimento das preconizações em lei.

A forma de organização do calendário escolar não específico e das fomentações do currículo, é a viabilização de uma atuação longe de concretizar a aprendizagem na qual os povos indígenas têm direito. A escola indígena é projetada como uma indústria do conhecimento da reprodução social do não indígena.

O interesse dessa industrialização da escola, ocorre pela forma do homem efetivar-se como reprodução do seu meio social. Apropriando-se da sua essência como forma universal. Surge então, as possibilidades nas relações sociais capitalistas, que se apodera e transforma a realização trabalhista como algo individualista e alienante.

Para superar essas alienações sociais, o ser humano deve torna-se sujeito histórico e social enquanto ser consciente. Tomando noção que sua consciência é caracterizada como produto social, uma vez que a mesma, é a criação do próprio trabalho e interesses da classe dominante. Mas que seus ideais devem estar atrelados de forma clara, no exercício de sua cidadania, para assim, sua cultura existente assuma forma da sua essência e individualidade.

REFERÊNCIAS:

ABRANTES, Angelo Antonio (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

APPLE, Michel W. **repensando ideologia e currículo.** In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 6ª ed. São PAULO: Cortez, 1996.

AZEVEDO, José Eduardo (org.). Camacho, Adilson Rodrigues... [et al.]. **Introdução às ciências sociais.** – São Paulo: Évora, 2017.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas.** 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendado_gersem.pdf. Acesso em: Acesso em 13 set 2018.

BERTICELLI, Ireno Antonio. **Currículo: tendências e filosofia.** In: COSTA, Mariza Vorraber (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BONILLA, OIARA. **Cosmologia e organização social dos Paumari do médio Purus** (Amazonas). Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, p.7-60, jul. 2005.

BRANT, Leonardo. **Diversidade cultural: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas.** São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005.

BRASIL. **[Constituição (1988)]** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, Brasília, 2018.

_____. **Convenção sobre Diversidade Biológica e Legislação Correlata.** – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas/** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de Professores /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações/** Vera Maria Candau (organizadora). - RJ: Vozes, 2012.

_____. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar E Práticas Pedagógicas.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil, 2011.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

COLLIN, Denis. **Compreender Marx.** Tradução de Jaime Clasen 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Série Compreender).

CONVENÇÃO n. 107 sobre Povos Indígenas e Tribais aprovada pela Organização Internacional do Trabalho, 2 junhos de 1957. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/content/popula%C3%A7%C3%B5es-ind%C3%ADgenas-e-tribais>. Acesso em 21 out. 2018.

CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho. - Brasília: OIT, 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios do Brasil: história, direito e cidadania.** – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação.** I ed. , I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

ESPAR, Vitória Teresa Da Hora. **Processo De Estadualização Da Educação Escolar Indígena E Desafios Para Um Currículo Intercultural** (Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Pernambuco. Recife, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guacira Lopes Louro. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho Freitas. Imperialismo e educação, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p.39-64, mai.2009 - ISSN: 1676-2584 39 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art04_33esp.pdf Acesso em 05/08/2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação:** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

GAKRAN, Nanblá. et al. **História do início da educação escolar (décadas de 1930 e 1990) e da morfologia da língua junto ao povo Xokleng/La Klã Nõ** – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. Políticas de la diversidad para una educación democrática igualizadora. In: SIPÁN COMPANE, A. (coord.) **Educar para la diversidad em el siglo XXI**. Zaragoza: Mira Editores, 2001.

GHEDIN, Evandro. **Teorias do currículo**. In: GHEDIN, Evandro (org.) **Currículo: Avaliação e gestão por projetos no ensino médio**. 2ª ed. Manaus: Editora Travessia/SEDUC, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil**. Revista Pro-Posições. v. 24, n. 2 (71) P. 69-80. maio/ago. 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Parma, 1983.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 13 set 2018.

ISA [Instituto Socioambiental]. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/paumari> >Acesso em 21 out. 2018.

_____. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/apurina> >Acesso em 21 out. 2018.

_____. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/jamamadi> >Acesso em 21 out. 2018.

_____. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/jarawara> >Acesso em 21 out. 2018.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **No campo da educação escolar indígena: reflexões a partir da infância Mbya** – Guarani. – 1. Ed. – Curitiba, Appris, 2015.

KEIM, Ernesto J.; et al. **Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial** – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**/Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE LÁBREA. 2 ed. 2010.

LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indiobrasileiro.pdf>
Acesso em: 13/02/2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado, 2011.

MACEDO, A. S. **Saberes Tradicionais Krahô e Educação Escolar Indígena: Um Diálogo Possível na Escola Indígena**. 19 de abril, Araguaina. Dissertação de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. Brasil: Universidade Federal de Tocantins, 2015.

MARX, Karl & ENGELS, Frederick. **A ideologia Alemã (Feuerbach)**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATOS, Kleber G.; MONTE, Nietta L. et. al. **Programas e projetos de formação de professores**/Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MEC. **Saberes Indígenas na Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36134>. Acesso em 13 set 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. – 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, A. F. B. & DA SILVA, T. T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo**: uma introdução. In: Currículo, Cultura e Sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). – São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista: Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> Acesso 05/jun.2019.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTE, Abraão K. ENSINO DA LÍNGUA MATERNA XOKLENG/LAKLÃO: silenciamento, opressão e resistência /organização Ernesto Jacob Keim... [et al.]. **Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. “**Conhecimento Tradicional**” E Currículo **Multicultural: Notas Com Base Em Uma Experiência Com Estudantes Indígenas Kaiowá/Guarani**. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 381-96, 2008.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface, comunicação, saúde, educação**; p. 83-94, 1997.

RUDENCO, Vilisa. Epistemologia social e a formação de professores indígenas /organização Ernesto Jacob Keim... [et al.]. **Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial**. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SAVIANE, Dermeval. Duarte, Niwton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SECAD-MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Ministério da Educação. Cadernos Secad. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> Acesso em: 25/04/2019

SEDUC, **Projeto Pira-yawara- programa de Formação de professores Indígenas do Estado do Amazonas**. Manaus, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00002.pdf> Acesso em: 29/11/2019.

SEMEC. **Secretaria Municipal de Educação e Cultura**. Lábrea-AM, 2019.

SILVA, A. L. da. **Educação para a tolerância e os povos indígenas no Brasil**. In: **Povos Indígenas e Tolerância: Construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docente: Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____, **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, V. C. G. & LANA, E. dos S. C. **Interculturalidade e Direito Indígena à Educação** – A Política Pública de Formação Intercultural de Professores Indígenas do Brasil, 2012.

URBAN, Greg. “**A história das culturas brasileiras segundo as línguas nativas**”. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 87-102.

URQUIZA, Antonio H. A., **A interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – Reflexões a partir da ação ‘saberes indígenas na escola**. Articul. constr. saber. Goiânia, v.2, 2017.

URQUIZA, Antonio Hilário A. & NASCIMENTO, Adir Casaro. **O Desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural. **Construindo a interculturalidade crítica**, p. 75-96, 2009. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/271804049/Walsh-Cap-2010-Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Traducao-Herlon-1> Acesso em: 22/05/2018 Acesso em: 01/08/2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2001. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...> Acesso em: 01/08/ 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Curriculum y exclusión social**. Morón-Sevilla: Kikiriki, a. XIV, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista com os Professores indígenas da Área Marahã

**Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Humanidades**

Entrevista sobre o PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM

Alcioni da Silva Monteiro, 2018

APRESENTAÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa ao abrigo do Programa de Pós-Graduação Ensino de Ciências e Humanidades, IEAA/UFAM intitulada PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM.

A pesquisa tem como objetivo Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do

“Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM.

Solicitamos sua colaboração respondendo algumas perguntas. Não há respostas certas nem erradas. Sua opinião e colaboração são muito importantes. Asseguramos a confidencialidade das informações e o anonimato dos participantes. Os dados serão utilizados somente pela pesquisadora para atender aos objetivos da pesquisa.

Agradecemos sua importante colaboração.

I BLOCO: DADOS SOBRE O CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Município: _____ 1.1. Local: _____ 1.2. Data: _____

2. Sexo () M () F

3. Idade: _____

4. Etnia: _____

5. Estado civil: () Solteiro () Casado(a) () Divorciado (a) () União Estável () Viúvo(a)

6. Localização residencial:

Lábrea/AM: () Área urbana próximo às áreas indígenas;

() Área urbana afastada das áreas indígenas;

() Área rural próximo às áreas indígenas;

() Área rural afastada das áreas indígenas;

() Área indígena – identifique o Povo: _____

7. Escolaridade:

Ensino Médio Completo () Ensino Médio Incompleto () até que série ou ano

cursou? _____

Graduação: _____

7.1 () Possui Licenciatura? () Sim Não ()

7.2 Qual? _____

7.3 Ano de conclusão: _____

7.4 () outra: _____ Ano de conclusão: _____

7.5 Especialização: () Sim Não ()

7.6 Qual? _____

7.7 Ano de conclusão: _____

II BLOCO: DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8. Atuação profissional:

8.1 Tempo de atuação na área de Educação: _____

8.2 Vínculo atual na Rede de Ensino Municipal de Lábrea: () Contrato () Efetivo

8.3 Tempo de atuação no Ensino Fundamental na referida rede de ensino: _____

8.4 Turmas que está atuando esse ano letivo: Matutino: _____
Vespertino: _____ Noturno: _____ Outro: _____

8.5 Modalidade de atuação: () Educação Infantil () Ensino Fundamental I
() Ensino Fundamental II () EJA () EMR () EM-EJA

8.6 Tempo de atuação na referida modalidade: () Educação Infantil () Ensino Fundamental I
() Ensino Fundamental II () EJA () EMR () EM-EJA

9. Qual (is) povo (s) você atende?

III BLOCO- DADOS SOBRE IDENTIFICAÇÃO DAS TURMAS

10. Total de estudantes: _____

10.1 Idade dos estudantes: De _____ a _____ anos.

10.2 Total por sexo: Feminino: _____ Masculino: _____ Outros: _____

10.3 Número de matriculados, tomando como referência o pertencimento étnico-racial:
Indígenas _____ Brancos _____ Negros _____ Outras _____
(especifique): _____

10.4 Métodos de identificação dos pertencimentos étnico-raciais dos estudantes:

10.4.1 Documento () 10.4.2. Auto identificação ()

IV BLOCO: INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO-ESTUDO APREDIZAGEM

11. Na sua percepção como é pensado e estruturado o currículo nessa escola?

() Não sei () É apresentado pela SEMEC () É construído pela SEMEC, professores e comunidade escolar

11.1 Comente: _____

12. Na sua opinião, quais são os conteúdos de ensino que predominam no currículo dessa escola?
() Não pensei nesse tema () Propostos pela SEMEC/SEDUC/MEC () São os propostos pela SEMEC/SEDUC/MEC e comunidade

12.1 .Comente: _____

13. Na sua concepção, se não houvesse a obrigatoriedade de um currículo diferenciado para a educação escolar indígena, como você mediará o ensino valorizando a cultura e identidade indígena?

- Não pensei nesse assunto solicitaria apoio de líderes da comunidade
 procuraria ajuda dos mais idosos da comunidade

13.1 .Comente: _____

14. Qual sua opinião a respeito das fomentações subsidiadas no Programa Saberes Indígenas para o ensino nas Escolas indígenas?

- Não pensei no assunto É ruim É regular É boa É muito boa

14.1 .Comente: _____

15. Na sua opinião, qual a importância desta formação?

- Não pensei no assunto É pouco importante É importante É muito importante

15.1 Comente: _____

16. Como você percebe as potencialidades dessa proposta formativa?

- Não pensei no assunto Tem pouco potencial Tem bom potencial Tem grande potencial

16.1 Comente: _____

17. Como você percebe as dificuldades dessa proposta formativa?

- Não pensei no assunto Pouca dificuldade Dificuldade regular Muita dificuldade grande dificuldade

17.1Comente _____

18. Na sua percepção, essa formação atende as necessidades dos professores indígenas numa perspectiva de complementação para as especificidades para a educação escolar indígena?

- Não pensei no assunto Não atende Atende pouco Atende bem
 Atende muito bem

18.1.Comente: _____

19 A escola possui infraestrutura física adequada para o processo de ensino-estudo/aprendizagem?

- não é adequada é regular é boa Muito boa ótima

19.1. Comente: _____

20 Assinale a infra estrutura existente:

- sala de aula .Quantas?_____
- biblioteca
 - instalações sanitárias para estudantes
 - instalações sanitárias para servidores
 - casa para docentes
 - cozinha
 - despensa para material de merenda e didático
 - pátio coberto
 - quadra esportiva
 - parque para as crianças
 - horta escolar
 - acesso à internet
 - telefone
 - livros didáticos
 - transporte escolar
 - livros didáticos
 - material didático

21 A família participa da vida escolar dos estudantes?

- Não Pequena participação Média participação Grande participação

21.1 Comente: _____

22 Como é a qualidade da merenda escolar?

- Não sei ruim regular boa muito boa

22.1 Comente: _____

23 Existe transporte escolar? Não Em parte Sim

- 23.1 Se sim ou em parte, qual a qualidade do transporte escolar? ruim regular
 boa muito boa

APÊNDICE II



Universidade Federal do Amazonas
Campus Vale do Rio Madeira
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado (a),

Convidamos o (a) senhor (a) para participar como voluntário e sem remuneração da pesquisa de Mestrado intitulada **PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM**. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA/UFAM, pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro, e-mail: alcionimonteiro@hotmail.com; telefone (97) 98402-3356; sob a orientação da professora Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, e-mail: suelymascarenhas1@gmail.com; telefone (69) 9284-6767, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800-000, telefone (97) 3373-1180, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do “Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM. Sendo os **objetivos específicos**: Identificar como vem ocorrendo a utilização das ações metodológicas dos professores em consonância com os subsídios trabalhados no programa saberes indígenas nas escolas indígenas de Lábrea-AM e Verificar se a inserção da interculturalidade no planejamento de ensino vem sendo desenvolvido no contexto da sala de aula das escolas alvo.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, será realizado as **entrevistas semiestruturada** (gravada) para análise dos dados, no mês de Junho de 2019, com 08 professores indígenas municipais que atuam na aérea Marahã no município de Lábrea-AM. **Os critérios de inclusão são:** 1) ser professor indígena do quadro municipal; 2) Ser cursista do Programa Saberes Indígenas na Escola. 3) Atuar nas escolas das comunidades Paumari da aérea Marahã. **E os de exclusão:** Dentre as amostras dos 08 professores selecionados, os critérios de exclusão far-se-á necessário quando: 1) algum participante se recusar a não responder as entrevistas. 2) quando algum professore encontrar-se frente algumas mazelas ou atestado médico ou afastado por motivo de saúde. 3) se por algum motivo for afastado do quadro de professores da secretaria municipal de educação e cultura. 4) Se for afastado por acidente fora ou dentro do contexto da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos/benefícios**. Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados à entrevista. Os riscos que podem ocorrer é: o senhor (a) não se sentir à vontade em responder sobre alguma pergunta; não querer que grave a entrevista; não querer justificar suas respostas; se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

Na tentativa de **minimizar os riscos**, algumas medidas serão tomadas: a entrevista será realizada em um ambiente calmo e tranquilo onde se tenha privacidade, a pesquisadora irá explicar no início todo o procedimento que será executado, deixando claro que só será gravada a entrevista se assim o participante o desejar. As informações obtidas acerca do perfil do entrevistado serão pautadas na **confidencialidade, sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo**, mesmo com a publicação dos resultados. Qualquer desconforto que a pesquisa puder causar, o entrevistado pode desistir a qualquer momento. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser **suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, se causar conflitos durante o processo.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos

de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar.

Cumprе esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, **ressarcimento**, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pela pesquisadora, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria instituição de ensino. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada.

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa -CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas

instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

Como o estudo também envolve a análise ética pela CONEP, este TCL será assinado pelo participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora rubricado em todas as páginas por ambos, conforme a Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17, Incisos IX e X. Nesses pressupostos, apresenta-se a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) aqui, como uma das 18 comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criada por meio da Resolução CNS nº 196/1996, com constituição atualmente designada pela Resolução nº 446/2011. A CONEP atua na regulação da ética em projetos de pesquisas envolvendo seres humanos e encontra-se em todo território nacional em prol da proteção do participante de pesquisa. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato pelo endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B. Sala 104B. Brasília – DF/ CEP: 70058-900 – Brasil, telefone: (61) 3315-2150/3315-3821, e-mail: cns@saude.gov.br, em horário comercial.

Justifica-se este trabalho considerando que os **benefícios esperados**, possam, proporcionar maior amplitude, contribuição e conhecimento sobre a temática indígena nos cursos de formações e planejamentos para os professores indígenas, visto que o Programa Saberes Indígenas subsidia fomentações para a realização da educação indígena específica, diferenciada e intercultural, bem como as produções de materiais didáticos e paradidáticos.

Também, irá contribuir para o programa de Ciências e Humanidades, com o avanço científico neste domínio, tomando em consideração a realidade do sul do Amazonas (Lábrea).

O que poderá apoiar a proposição de novas políticas públicas para a melhoria das ações na área. Como a coleta de dados por meio da entrevista, contará com informações, anseios e desafios dos professores indígenas, conhecedores de seus contextos reais, acredita-se que por meio das informações coletadas, será possível, direcionar caminhos frente as problemáticas enfrentadas pelos professores e comunidade indígena. Os profissionais que subsidiam o processo de ensino nas escolas, inseridas nos contextos indígenas, terão oportunidade de contribuir com fomentações norteadas na pesquisa que se pretende apresentar à secretaria de educação e cultura do município para seus próprios contextos de vivências profissionais.

Ainda, os professores indígenas terão oportunidade de voz e se fazerem ouvir por meio das fomentações indagadas na entrevista à qual apresentar-se-á no trabalho deste estudo. Com isso, julga-se, que a pesquisa oportunizará aos participantes selecionados, de falar as reais condições que a formação acontece e se de fato, os mesmos obtêm o apoio necessário das instituições públicas a qual integram à parceria na pactuação entre instituições para a valorização dos professores.

Frente a resultados positivos ou negativos, espera-se que com a promoção e entrega do trabalho já concluído, possa oferecer subsídios para a reflexão e discussões na secretaria de educação, assegurando amostras e definições reais para informações capazes de nortear o planejamento dos professores indígenas, para à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos contextos reais da educação indígena do município de Lábrea.

Os professores indígenas, não só terão a oportunidade de demonstrar suas dificuldades aos gestores públicos de Lábrea, de qualificar a satisfação dos professores indígenas com a formação recebida, em consonância com o real apoio subsidiado pelo setor público de educação para proporcionar um ensino mais dinâmico, diferenciado e intercultural. Possibilitando desconstruir pré-conceitos, estereótipos e representações negativas acerca da cultura indígena, e construir numa perspectiva crítica uma representação positiva diante as diversidades culturais existentes, valorizando e respeitando os povos indígenas e reconhecendo-os como sujeitos sociais, produtores de conhecimento e pertencentes a sociedade.

Por fim, a pesquisa pode suscitar ao contexto educacional labrense, a possibilidade de novos debates e estudos sobre a importância da questão indígena na formação dos futuros professores, no município de Lábrea-AM.

Como participante, os sujeitos terão garantido o acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina,495-Adrianópolis- Manaus –Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

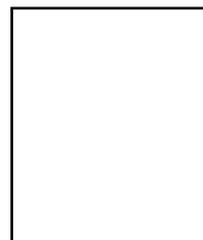
Consentimento Pós- Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora Alcioni da Silva Moneiro quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento da pesquisa. Este documento é emitido em **duas vias** que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós.

O participante, aceita colaborar com a pesquisa assim como autoriza a utilização do áudio (entrevista gravada) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material?

() SIM, EU AUTORIZO () NÃO , EU NÃO AUTORIZO

Humaitá/AM, ____ de ____ de 20__



Participante da Pesquisa

Alcioni da Silva Monteiro
(Responsável pela pesquisa)

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
(Orientadora da pesquisa)



UFAM

ANEXOS

ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DA FUNAI LOCAL PARA ENTRAR EM TERRA INDÍGENA

18/04/2019

SEI/FUNAI - 1245845 - Memorando



1245845

08116.000617/2018-77



MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Memorando nº 61/2019/CR-MPur-FUNAI

Em 17 de abril de 2019

Ao Senhor
Franklimberg Ribeiro de Freitas
Presidente da Fundação Nacional do Índio - FUNAI
Brasília - DF

Assunto: **Anuência e recomendações sobre pesquisa realizada entre o povo Paumari no município de Lábrea/AM (ENCAMINHA).**

Prezado Presidente,

1. Cumprimentando-o respeitosamente, **venho através deste apresentar recomendações positivas e a ANUÊNCIA** desta Coordenação Regional do Médio Purus a respeito do desenvolvimento da pesquisa em tela, tendo em vista o potencial de retorno positivo à população indígena da região e especialmente entre os Paumari da TI Paumari do Lago Marahã, Lábrea/AM.
2. No intuito de continuidade e retomada (para ampliação para toda região) dos diálogos acerca do Programa Saberes Indígenas na Escola dentre outros projetos apoiados pela FUNAI, tendo em vista que a CR Médio Purus, em parceria com a Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus (FOCIMP), Movimento dos Estudantes Indígenas de Lábrea (MEIL), Associação dos Professores Indígenas do Município de Lábrea (APIMLA), Universidade Federal do Amazonas e mais recentemente com a SEMED - Lábrea fomentou a construção das propostas Programa Saberes Indígenas na região, pleo menos desde o final de 2015 e enseja possíveis desdobramentos sempre em diálogo com os pesquisadores envolvidos na região do Médio Purus, bem como projetos apoiados e monitorados pela FUNAI (CGPC e CGGAM).
3. Dessa forma o retorno da pesquisadora deverá colaborar muito através da análise e avaliação propostas na pesquisa entre as instituições, comunidades, professores, alunos no Programa Saberes Indígenas no ambiente escolar, no ensino e na qualidade das propostas e implementação de ensino diferenciado. O que demanda atenção especial por parte desta Coordenação Regional que contará com a parceria da pesquisadora na publicização dos resultados entre as instituições e a rede de colaboradores acima mencionada, conforme termo de compromisso e autorização das lideranças (nº SEI 1084155, 0937126) , o que gera expectativa muito positiva pelos resultados a serem alcançados e seus possíveis desdobramentos.
4. Assevero que os prazos delongados para manifestação desta Coordenação Regional se devem ao quadro reduzido de servidores em nossa região de mais de 6 milhões de hectares e terras demarcadas em percursos exclusivamente fluviais (por vezes aéreos); também ao calendário recente entre

as comunidades indígenas de Tapauá e Pauini e agendas externas com PR-AM/MPF, especialmente FT Amazônia em Manaus. Outrossim demandas diuturnas de cunho administrativo, técnico e de gestão; reitero que a pesquisadora somente entrou em contato para o diálogo com esta Coordenação Regional ou CTL Lábrea que mantém o atendimento direto à população deste município e articula com as instituições locais, mais recentemente; trouxe um melhor esclarecimento, ontem quando pudemos conversar via mensagens de texto em aplicativo de telefone celular, quando a pesquisadora firmou compromisso que retornar a Lábrea fará uma reunião para pensarmos com a equipe técnica possíveis desdobramentos. O termo de compromisso somente fora apresentado só tive condições de analisar e rever todo contexto e interesse do Programa Saberes Indígenas bem como à louvável iniciativa da pesquisadora em buscar resultados e discussões para melhoria da qualidade do ensino diferenciado ontem à noite.

5. **Reitero minha ANUÊNCIA e RECOMENDAÇÕES POSITIVAS pela continuidade da pesquisa e que prossigam com a AUTORIZAÇÃO DE ENTRADA com URGÊNCIA** para não prejudicarmos mais o andamento dos trabalhos em função das dificuldades enfrentadas pela Coordenação Regional Médio Purus nos últimos anos com o acúmulo de projetos articulados, executados e muitos passivos a serem sanados.

6. Colocando-me à disposição para dirimir dúvidas e prosseguir com os trabalhos da melhor forma possível, me despeço com os votos de estima e consideração.

Respeitosamente,



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Fernandes de Oliveira Neto, Coordenador(a) Regional**, em 18/04/2019, às 09:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:
http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1245845** e o código CRC **63FBD4B0**.

ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA ESCOLA

Eu, Vingren Batista da Silva, coordenador das Escolas Indígenas do Município de Lábrea – Amazonas, após ter apreciado a justificativa e os objetivos do Projeto de Pesquisa Intitulado Programa Saberes Indígenas: Possibilidades e Limites na construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM, que tem como objetivo: Analisar como o Programa Saberes Indígenas vem sendo desenvolvido no âmbito da educação escolar indígena, no período de setembro a dezembro de 2018 e no período de janeiro a novembro de 2019, pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro, que faz parte do mestrado em Ensino, Ciências e Humanidades.

A pesquisadora se comprometeu em contribuir na educação indígena do Município, caso necessário, como contrapartida de seu trabalho de pesquisa.

Neste sentido, como coordenador das Escolas Indígenas do Município de Lábrea-Amazonas, autorizo o desenvolvimento desta pesquisa nas escolas indígenas dos polos do Marahã e Mamoriá, por entender que essas ações fortalecem a parceria com o IEAA/UFAM e colaborará para a melhor compreensão de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue.

Recebido em: 07/09/2018

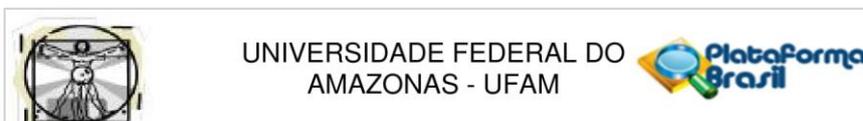
Lábrea, 07 de setembro de 2018.

Atenciosamente

Vingren Batista da Silva

CPF: 718.391.432-15

ANEXO III- AUTORIZAÇÃO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UM ENSINO DIFERENCIADO, INTERCULTURAL E BILÍNGUE, LÁBREA-AM.

Pesquisador: ALCIONI DA SILVA MONTEIRO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 04711418.4.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.352.246

Apresentação do Projeto:

RESUMO: Esta proposta de pesquisa tem como objeto de estudo, o Programa Saberes Indígenas na Escola: Possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, que será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo deste trabalho, tem como finalidade, analisar como o Programa Saberes Indígenas na escola vem sendo desenvolvido no âmbito da educação escolar indígena do município de Lábrea-Amazonas, no período de 2018 a 2019. Embora sejamos norteados, desde que nascemos com uma educação não formal, o contexto escolar deve atrelar-se com nossa realidade, para que haja uma interpretação e significação no ato de aprender. Nesse sentido, esta investigação será assentada nas contextualizações do referencial teórico em consonância com o processo metodológico a teoria de Karl Marx, efetivada com a pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como instrumentos a observação e a entrevista. Ponderamos que esta pesquisa poderá ser pertinente, já que trará reflexões necessárias para as abordagens de elementos consideráveis ao processo educacional dos povos indígenas. Os saberes e valores indígenas inseridos na escola na educação indígena, deverão ser compreendidos de forma reflexiva e necessária para subsidiar caminhos transformadores nos processos de escolarização e para que as escolas dos povos originários do Brasil sejam indígenas de fato. Palavras-chave:

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.352.246

Políticas Públicas. Educação escolar indígena. Formação Docente.

INTRODUÇÃO: Os primeiros contatos entre os povos indígenas e europeus ocorreram no século XVI com a chegada dos colonizadores em terras brasileiras. Esses visitantes que aqui estiveram, iniciaram um Brasil de modo ideológico, fazendo com que a desvalorização do primeiro povo brasileiro seja sentida até os dias atuais. A certeza desses pressupostos é fortalecida com as descrições em registros, onde os colonizadores falam de suas impressões acerca dos primeiros povos do Brasil, com subjugações da cultura, dos modos de vivências e crenças dos indígenas. Com esse início de colonização intervinda de uma visão limitada, os originários do Brasil, tiveram suas identidades ocultadas e distorcidas, disseminando assim, processos errôneos ao longo do período da história. Por estas visões distorcidas, que se fez necessário criar-se leis para ressaltar e garantir a identidade e cidadania dos povos indígenas. Antes da chegada dos colonizadores europeus, esses povos étnicos, educavam-se em vivências solidárias e pelo meio social em que conviviam. Havendo harmonia e comunhão entre as tribos de uma mesma raça. Nessa sociedade sem escola formal, o conhecimento e saberes eram mediados por intercâmbio cotidiano e transferidos pelos contatos pessoais e diretos, principalmente com os mais velhos do grupo. Dessa forma, as aprendizagens ocorriam de forma simples e em todo o momento e em qualquer lugar. Nas questões referentes aos trabalhos, não havia somente um conhecedor ou especialista de algo, mas ensinamentos por pessoas com mais experiências da educação tribal, na qual mantinham por meio desse processo, seus valores, identidades e princípios de que todos educam como uma teia existente e necessária para as relações sociais. Essa forma de educação foi plausível e suficiente até a chegada e interferência dos colonizadores. Com a colonização, a educação escolar indígena no Brasil, teve seu início de mudanças e agressões as formas de valores e crenças dos povos tribais, fazendo com que houvesse a partir de então, uma ruptura e desvalorização da cultura e vivências indígenas. Foi diante dos pressupostos da colonização, realizada e subsidiada pelos jesuítas através do processo catequista, que o processo educacional indígena passou a ser dirigida e efetivada aos ideais valores e crenças dos colonizadores. Sob orientação de uma educação dominante e positivista, a educação introduzida pelos não-indígenas, se contrapôs aos estilos de vida e dos processos de socialização, específicos a cada povo indígena. Partindo desse pressuposto, o princípio da educação escolar indígena que teve como imposição os interesses dos europeus, contribuiu com a dizimação cultural de diversas etnias. Essa educação, a qual pautou-se por anos em diferentes concepções pedagógicas e qual lugar social caberiam a esses povos, começou a se diferenciar quando, o estado brasileiro instituiu diversas políticas que

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 02 de 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.352.246

orienta e fundamenta a oferta da educação escolar indígena no país. É verdade e também possível, contabilizar muitos avanços nos últimos anos. Porém há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, adequada a seus projetos de futuro, de autonomia e capaz de garantir sua inclusão no universo dos programas governamentais que visam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Constituição de 1988.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do “Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM.

OBJETIVO SECUNDÁRIO: Identificar como vem ocorrendo a utilização das ações metodológicas dos professores em consonância com os subsídios trabalhados no programa saberes indígenas nas escolas indígenas de Lábrea-AM. Verificar se a inserção da interculturalidade no planejamento de ensino vem sendo desenvolvido no contexto da sala de aula das escolas alvo. Descrever como as oficinas para subsidiar a produção de material didático em línguas indígenas vêm sendo desenvolvidas na formação dos professores, integrados com os conteúdos e nas práticas dos professores para a alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas participantes da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, conforme está explícito na resolução desta Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP/CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa. Dessa forma, a pesquisa tomará base nas ressalvas do artigo V para os riscos e benefícios, para com as mediações metodológicas para a coleta de dados da pesquisa. Como nosso foco é apenas entrevistas e observações, tomar-se-á todos os cuidados para não conflitar as ideias dos participantes com ideologias da cultura não indígena, uma vez que a proposta pesquisada vem da consonância dos saberes locais para a medição no ensino como proposta de materiais didáticos para o processo de alfabetização dos Paumari. Assim sendo, os participantes serão analisados de maneira individual e coletivamente frente as ideias e respostas referentes ao processo da formação recebida e ensino mediado em sala de aula. Acredita-se que como os professores entrevistados fornecerão apenas suas respostas e formas como trabalham, não terá nenhum dano caso suas respostas forem condizentes ou não com o que se busca na pesquisa. Pois a mesma, tem como foco, o respeito e

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 03 de 10



particularidade de pensamentos e ideias afim de considerar todas as dimensões de cunho física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual e também o meio e realidade conforme vivem. No entanto se no decorrer da coleta de dados em campo, a qual, somente a pesquisadora em questão se deslocará até a área indígena do Marahã, houver ou surgir uma emergência no que diz respeito há danos possíveis aos participantes, a pesquisa será comunicado aos órgãos cabíveis e competentes para a suspensão ou adequação da pesquisa conforme o que propaga o Sistema CEP/CONEP e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e visando a oferta de todos os benefícios para os participantes do estudo. Por tudo isso, os fatos relevantes da pesquisa, será informada a todos interessados e aos órgãos cabíveis bem como, será proporcionado assistência, se houver necessidade.

BENEFÍCIOS: Com a realização dessa pesquisa em ensino de Ciências e Humanidades, será possível contribuir com o avanço científico neste domínio, tomando em consideração a realidade do sul do Amazonas (Lábrea). O que poderá apoiar a proposição de novas políticas públicas para a melhoria das ações na área. Destarte, contribuirá com subsídios informativos para nortear o planejamento dos professores indígenas, visto que, pretende-se entregar uma cópia da referida pesquisa à secretaria de educação. Como a pesquisa conta com informações, anseios e desafios dos professores indígenas, conhecedores de seus contextos reais, direcionando caminhos frente as problemáticas enfrentadas pelos professores e comunidade indígena. Assim, os professores indígenas, se sentirão mais amparados e incentivados pelos gestores públicos de Lábrea, proporcionando um ensino mais dinâmico, diferenciado e intercultural. Em consequência, almeja-se que os estudantes possam verdadeiramente ter na prática real, seu direito à uma educação de qualidade conforme os preceitos da lei.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

DESENHO: A metodologia direciona os caminhos da pesquisa, pois a mesma tem por objetivo definir o trajeto do estudo frente a problemática indagada. Com esses pressupostos, o percurso do estudo ganha bases de suporte e fundamentações teóricas para a coleta dos dados e as análises dos mesmos. Com base nisso, a organização do trabalho ganha procedimentos, campo empírico, os participantes e a implementação da política pública como formadora de professores indígenas e subsídios elencados nas atuações do ensino e aprendizagem. Busca-se então, descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos na pesquisa científica, fomentada no ato de investigar como um procedimento ativo e metódico, compondo e determinando a contextualização formalizada, no que se quer buscar na realidade instigada. Para isso, percorreremos a

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.352.246

investigação nas seguintes inquietações: “Como ocorre a formação no Programa Saberes Indígenas na Escola no município de Lábrea-AM? Como acontece as atuações dos professores indígenas, frente as fomentações percorridas na formação do Programa Saberes Indígenas na escola? Que desafios e anseios esses professores vivenciam para o desenvolvimento da educação intercultural?”. Já o objetivo geral foi “Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do “Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM”. Como objetivos específicos, definimos: Identificar como vem ocorrendo a utilização das ações metodológicas dos professores em consonância com os subsídios trabalhados no programa saberes indígenas nas escolas indígenas de Lábrea-AM; Verificar se a inserção da interculturalidade no planejamento de ensino vem sendo desenvolvido no contexto da sala de aula das escolas alvo.

METODOLOGIA PROPOSTA: Pesquisar, segundo Lakatos; Marconi (2003), “não é apenas a verdade, é encontrar respostas para questões propostas utilizando método científico”. Nesse sentido, destaca-se aqui, a importância de uma pesquisa de cunho científico, pautada em ferramentas metodológicas capazes de nortear com rigor os objetivos a qual pretende-se alcançar. Com base nesse conceito, vemos que a pesquisa como processo investigativo, não é algo ingênuo e simples, mas, um entendimento maior guiado em métodos crédulos de investigação e verificação. Diante dos expostos, vale ressaltar, que a pesquisa requer um olhar minucioso, voltado no planejamento e organização das etapas a serem observadas e obtidas diante a problemática questionada, além de todo o processo de coleta, análises e tratamento dos dados permeados para com a apresentação dos resultados. Buscase então, descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos na pesquisa científica, fomentada no ato de investigar como um procedimento ativo e metódico, compondo e determinando a contextualização formalizada, no que se quer buscar na realidade instigada. Para isso, percorreremos a investigação na seguinte inquietação: Como o Programa Saberes Indígenas na Escola tem colaborado para a construção de um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue? Para o desenvolvimento da pesquisa, foram constituídos caminhos e instrumentos a fim de nos possibilitar respostas coerentes, sistemáticas e categóricas. Com essas variáveis, nortearmos os caminhos da pesquisa com o materialismo histórico dialético contextualizado por Karl Marx. Sobre isso, PIRES (1997), distingue-o como, [...] movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento de pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



HIPÓTESE: Como o programa Saberes Indígenas tem colaborado para a construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilingue?

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: O Programa Saberes Indígenas na Escola aborda 40 professores indígenas, porém, foi considerado a logística para a fomentação dos estudos da pesquisa em campo. E para isso, se fez necessário delimitar a quantidade de professores para a demanda da pesquisa e observação nas escolas indígenas da etnia Paumari nas terras indígenas do Marahã. Destarte, foi considerado como critério além da área, a maior concentração de professores em uma determinada área. Assim, desses 40 professores indígenas participantes do programa citado, foram selecionados 08 participantes professores para a coleta de dados frente as 05 escolas instaladas nas terras indígenas Paumari da área do Marahã.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Dentre as amostras dos 08 professores selecionados, os critérios de exclusão far-se-á necessário quando:- algum participante se recusar a não responder as entrevistas - quando algum professores encontrar-se frente algumas mazelas ou atestado médico ou afastado por motivo de saúde.- se por algum motivo for afastado do quadro de professores da secretaria municipal de educação e cultura.- por acidente fora ou dentro do contexto da pesquisa.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: Pesquisar, segundo Lakatos; Marconi (2003), “não é apenas a verdade, é encontrar respostas para questões propostas utilizando método científico”. Nesse sentido, destaca-se aqui, a importância de uma pesquisa de cunho científico, pautada em ferramentas metodológicas capazes de nortear com rigor os objetivos a qual pretende-se alcançar. Com base nesse conceito, vemos que a pesquisa como processo investigativo, não é algo ingênuo e simples, mas, um entendimento maior guiado em métodos crêdulos de investigação e verificação. Diante dos expostos, vale ressaltar, que a pesquisa requer um olhar minucioso, voltado no planejamento e organização das etapas a serem observadas e obtidas diante a problemática questionada, além de todo o processo de coleta, análises e tratamento dos dados permeados para com a apresentação dos resultados. Buscase então, descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos na pesquisa científica, fomentada no ato de investigar como um procedimento ativo e metódico, compondo e determinando a contextualização formalizada, no que se quer buscar na realidade instigada. Para isso, percorreremos a investigação na seguinte inquietação: Como o Programa Saberes Indígenas na Escola tem colaborado para a construção de um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue? Para o desenvolvimento da pesquisa, foram constituídos caminhos e instrumentos a fim de nos

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.352.246

possibilitar respostas coerentes, sistemáticas e categóricas. Com essas variáveis, nortearíamos os caminhos da pesquisa com o materialismo histórico dialético contextualizado por Karl Marx. Sobre isso, PIRES (1997), distingue-o como, [...] movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento de pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. Dessa forma, propomos nesse olhar, levantamentos, informações e estudos em documentos voltados a evolução da educação escolar dos povos indígenas, bem como, as leis, resoluções e a história breve dos 04 povos indígenas do município de Lábrea, mas com ênfase na etnia Paumari. Por haver uma logística a ser considerada, propomos a especificidade desse estudo nas terras indígenas Marahã. E por conseguinte, focaremos os profissionais das escolas inclusas nas comunidades Paumari e por também, por haver a necessidade de tempo específico para a pesquisa. Pois a mesma área, abrange também comunidades Apurinã. Mas, selecionamos os Paumari, por haver um número de professores mais condizente para a coleta de dados para a pesquisa. Esta sistematização, será realizada a partir de da observação em campo, durante o processo da formação e nas escolas indígenas onde os professores selecionados atuam. Os dados também serão coletados por meio da entrevista semiestruturada, anotações, fotografias, gravação de voz entre outros, para a validação dos eixos que são contextualizados na formação dos docentes. É necessário ressaltar, que todos os registros e ações desse processo, terá autorização ciente dos participantes envolvidos. A pesquisa será desenvolvida com professores da rede municipal de ensino do Município de Lábrea-Amazonas no ano de 2018 e 2019, onde será norteadada a coleta de dados e a contextualização de toda o processo dos resultados da investigação.

DESFECHO PRIMÁRIO: Entrevista com os professores. Neste momento, espera-se encontrar as informações necessárias, seja positiva ou negativa por meio do discurso escrito e gravado (se necessário), os pontos positivos e negativos de implementações de programas como execução e mediação para um ensino diferenciado e intercultural.

DESFECHO SECUNDÁRIO: Observação não participante em sala de aula nas escolas indígenas selecionadas. Será enfatizado neste, informações nas atuações dos professores indígenas em consonância com as metodologias didáticas dos professores para com os subsídios que ocorrem nas formações do Programa Saberes Indígenas na Escola.

TAMANHO DA AMOSTRA NO BRASIL: 8

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.352.246

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um projeto de TERCEIRA versão e de uma pesquisa de mestrado, Projeto de Qualificação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas. Sob a orientação da Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e Co orientação da Profa. Dra. Marilsa Miranda de Souza. Linha de pesquisa: Perspectivas teórico- metodológicas para o ensino das ciências humanas. Apoio: FAPEAM. Quanto a apresentação obrigatória dos documentos ao protocolo, destacamos:

- a) FOLHA DE ROSTO: Adequado.
- b) TERMO DE ANUÊNCIA: Adequado
- c) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: Adequado
- d) RISCOS: Adequado.
- e) BENEFÍCIOS: Adequado
- f) TCLE: Adequado .
- g) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Adequado.
- h) CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Adequado.
- i) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: Adequado.
- j) CRONOGRAMA: Adequado.
- k) ORÇAMENTO: Adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do referido Projeto, pois o pesquisador cumpriu integralmente com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados.

É o parecer, salvo melhor juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.352.246

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	30/04/2019 14:22:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	30/04/2019 14:22:22	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA RESPOSTA CEP.pdf	30/04/2019 14:20:35	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Outros	SEI_FUNAI - 1245845 - Memorando anuência Alcioni.pdf	30/04/2019 14:20:13	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/04/2019 14:19:06	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1197676.pdf	26/03/2019 13:38:48		Aceito
Outros	QUESTIONARIOS_PESQUISA.pdf	26/03/2019 12:33:35	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	26/03/2019 12:21:57	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SANTA_RITA.pdf	18/11/2018 13:39:45	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MORADA.pdf	18/11/2018 13:39:00	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESTREMA.pdf	18/11/2018 13:38:40	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESTIRAO.pdf	18/11/2018 13:38:19	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CRISPIM.pdf	18/11/2018 13:28:17	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_APRESENTACAO.pdf	18/11/2018 13:27:15	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA.pdf	18/11/2018 13:26:32	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Outros	CARTA_ACEITE.pdf	18/11/2018 13:25:54	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO.pdf	18/11/2018 13:24:45	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 3.352.246

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

MANAUS, 28 de Maio de 2019

Assinado por:

**Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO V – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS PAUMARI NA TERRA INDÍGENA DA ÁREA DO MARAHÃ NO MUNICÍPIO DE LÁBREA-AM

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS PAUMARI
NA TERRA INDÍGENA DA ÁREA DO MARAHÃ NO MUNICÍPIO DE
LÁBREA-AM

Eu, José Roberto Lamego de Souza cacique da
Comunidade Indígena Crispim, localizada na Terra
Indígena do Marahã do município de Lábrea-AM, responsável pelo Povo Pauamri,
AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “PROGRAMA SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma
formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM”,
tem como objetivo: Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação
docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do
“Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM, na perspectiva dos
professores Indígenas do povo Paumari da área do Rio Purus, no período de maio a
setembro de 2019 pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro.

Após analisar todos os pontos desta proposta **eu estou de acordo** e autorizou
essa pesquisa.

Lábrea, 13 de 11 de 2018.

Atenciosamente,

José Roberto Lamego de Souza Paumari

**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS PAUMARI
NA TERRA INDÍGENA DA ÁREA DO MARAHÃ NO MUNICÍPIO DE
LÁBREA-AM**

Eu, Alcides Lopes da Silva Paumari.....cacique da
Comunidade Indígena Estirão....., localizada na Terra
Indígena do Marahã do município de Lábrea-AM, responsável pelo Povo Paumari,
AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “PROGRAMA SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma
formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM”,
tem como objetivo: Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação
docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do
“Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM, na perspectiva dos
professores Indígenas do povo Paumari da área do Rio Purus, no período de maio a
setembro de 2019 pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro.

Após analisar todos os pontos desta proposta **eu estou de acordo** e autorizou
essa pesquisa.

Lábrea, 12 de 11 de 2018.

Atenciosamente,

ALCIDES LOPES DA SILVA PAUMARI

**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS PAUMARI
NA TERRA INDÍGENA DA ÁREA DO MARAHÃ NO MUNICÍPIO DE
LÁBREA-AM**

Eu, Luiz Lício Alcino Paumari cacique da
Comunidade Indígena Estrema, localizada na Terra
Indígena do Marahã do município de Lábrea-AM, responsável pelo Povo Pauamri,
AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “PROGRAMA SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma
formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM”,
tem como objetivo: Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação
docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do
“Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM, na perspectiva dos
professores Indígenas do povo Paumari da área do Rio Purus, no período de maio a
setembro de 2019 pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro.

Após analisar todos os pontos desta proposta **eu estou de acordo** e autorizou
essa pesquisa.

Lábrea, 15 de 03 de 2018.

Atenciosamente,

Luiz Lício Alcino Paumari



**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS PAUMARI
NA TERRA INDÍGENA DA ÁREA DO MARAHÃ NO MUNICÍPIO DE
LÁBREA-AM**

Eu, Jose Noronha Paumari.....cacique da
Comunidade Indígena Morada Novo....., localizada na Terra
Indígena do Marahã do município de Lábrea-AM, responsável pelo Povo Pauamri,
AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “PROGRAMA SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma
formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilingue, Lábrea-AM”,
tem como objetivo: Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação
docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilingue, por meio da execução do
“Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM, na perspectiva dos
professores Indígenas do povo Paumari da área do Rio Purus, no período de maio a
setembro de 2019 pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro.

Após analisar todos os pontos desta proposta **eu estou de acordo** e autorizou
essa pesquisa.

Lábrea, 16 de 11 de 2018.

Atenciosamente,

Jose Noronha Paumari

**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS PAUMARI
NA TERRA INDÍGENA DA ÁREA DO MARAHÃ NO MUNICÍPIO DE
LÁBREA-AM**

Eu, Irasminho Lima da S. Paumari.....cacique da
Comunidade Indígena Santa Rita....., localizada na Terra
Indígena do Marahã do município de Lábrea-AM, responsável pelo Povo Pauamri,
AUTORIZO a realização da pesquisa intitulada “PROGRAMA SABERES
INDÍGENAS NA ESCOLA: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma
formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, Lábrea-AM”,
tem como objetivo: Avaliar possibilidades e limites na construção de uma formação
docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, por meio da execução do
“Programa Saberes Indígenas na Escola” em Lábrea-AM, na perspectiva dos
professores Indígenas do povo Paumari da área do Rio Purus, no período de maio a
setembro de 2019 pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro.

Após analisar todos os pontos desta proposta **eu estou de acordo** e autorizou
essa pesquisa.

Lábrea, 16 de 11 de 2018.

Atenciosamente,

Irasminho Lima da S. Paumari

ANEXO VI - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E ÁUDIO PARA MAIORES DE 18 ANOS



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E ÁUDIO PARA MAIORES DE 18 ANOS

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, AUTORIZO conforme abaixo assinado, o uso de imagem e áudio, em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada no projeto de pesquisa “PROGRAMA SABERES INDÍGENAS: POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DIFERENCIADA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE, LÁBREA-AM”, realizado pelo (a) mestrando (a) Alcioni da Silva Monteiro, para fins de divulgação científica, destinada à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e áudio acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: composição de Dissertação para o Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, em nível de Mestrado na Instituição Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sediada na Rua 29 de agosto nº 786 Centro – Humaitá – AM; apresentação em material de Defesa da Dissertação; publicação em livros e artigos.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Assinatura dos professores cursistas do Programa Sabres Indígenas

1. Maxia Gus Nascimento da Silva
2. Davi Noqueima da Silva
3. Jovana Faustino de Oliveira
4. Geilson Lima da Silva Paumari
5. Maria José Lopes da Silva Paumari
6. Maria Simone Ricardo da Silva Apurimã
7. Emanuel Lopes da Silva Paumari

CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
Rua 29 de Agosto, 786 - Centro. CEP: 69800-000 - Humaitá - AM.
Fone: (97) 3373-2314 Fone/Fax: (97) 3373-1180 - e-mail: iaa@ufam.edu.br



8. Dino Lopes da Silva Paumari
9. Edmar marione lopes spurma
10. Renildo Lopes da Silva Paumari
11. Ematt Alves Mariano da Silva Apurimã.
12. Antonia Rosa Pereira Quintino
13. Márcia Lopes de Aguiar Apurimã
14. Cleudiane Santos Rocha
15. Antonio Carlos Lopes Quintino
16. Elizel Yamamadi
17. Marcia Moura
18. Domingos Lopes Quintino
19. Raimundo Fernandes Lopes Afurimã
20. Mercina dos Santos Sena
21. Isra Jarawara de Oliveira
22. Natalina Sena de Araújo
23. Rosângela Alves Colégio Paumari
24. Martimara Batista de Souza
25. Almei Alves Colégio Paumari
26. Failek Morais Paumari
27. Alcides Rodrigues de Almeida Paumari
28. Genildo Lopes da Silva Paumari
29. Marcos Silva de Oliveira
30. Yodo Batista da Silva
31. Angren Batista da Silva
32. Joel da Silva Lima Jarawara
33. Juzelia Silva de Souza
34. Maria Luíza de Souza
35. Ana da Silva Maia
36. Jacinto Nogueira Jarawara
37. Madilene Almeida de Lima Jarawara

CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA

Rua 29 de Agosto, 786 - Centro. CEP: 69600-000 - Humaitá - AM.

Fone: (97) 3373-2314 Fone/Fax: (97) 3373-1180 - e-mail: iaa@ufam.edu.br



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades



38. *Baila Rosário da Silva*
39. _____
40. _____
41. _____
42. _____
43. _____
44. _____
45. _____
46. _____
47. _____

Lábrea, 07 de setembro de 2018.

CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
Rua 29 de Agosto, 786 - Centro. CEP: 69800-000 - Humaitá - AM.
Fone: (97) 3373-2314 Fone/Fax: (97) 3373-1180 - e-mail: iaa@ufam.edu.br